

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA**

**A INTERFERÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA GUINÉ-BISSAU:  
A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 1980-2005**

**MAMADÚ DJALÓ**

**FLORIANÓPOLIS**

**2009**

**MAMADÚ DJALÓ**

**A INTERFERÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA GUINÉ-BISSAU:  
A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 1980-2005**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Sociologia Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Sociologia Política.

**Orientadora:** Profa. Dra. Elizabeth F. da Silva

**FLORIANÓPOLIS**

**2009**



Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Campus Universitário - Trindade  
Caixa Postal 476  
Cep: 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil  
E-mail: [ppgsp@cfh.ufsc.br](mailto:ppgsp@cfh.ufsc.br)

## **A INTERFERÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA GUINÉ-BISSAU: A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 1980-2005.**

**MAMADÚ DJALÓ**

**Esta Dissertação foi julgada e aprovada em sua forma  
final pela Orientadora e Membros da Banca  
Examinadora, composta pelos professores:**

-----  
**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Coordenadora da Pós-graduação Mestrado**

### **BANCA EXAMINADORA**

-----  
**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth F. da Silva Orientadora**

-----  
**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roselane Fátima Campos**

-----  
**Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Ary Minella**

-----  
**Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Fernando Sousa Ponte**

**FLORIANÓPOLIS, (SC), MARÇO DE 2009**

*O continente africano vive uma tripla condição restrita: prisioneira de um passado inventado por outros, amarrada a um presente imposto pelo exterior e, ainda, refém de metas que lhe foram construídas por instituições internacionais que comandam a economia.*

*(Mia Couto escritor moçambicano).*

## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais,*

*Aua Mako Baldé e Bobó Djaló*

*Aos meus irmãos,*

*Engº Serifo Djaló, Saico Djaló,*

*Aruna Djaló in memorian.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecimentos com certeza são um dos momentos mais gratificantes de qualquer trabalho, e no que diz respeito aos trabalhos acadêmicos é o momento de reconhecimento por todos os apoios recebidos. Fazer pesquisa em Bissau acabou por ser uma experiência que exigiu mais esforço físico e paciência do que predisposição para o esforço intelectual. E o meu trabalho teria sido infinitamente mais complicado para o cumprimento do cronograma se não fosse ajuda de algumas pessoas que se empenharam em tornar a minha pesquisa viável. Não se tenha dúvida de que este trabalho foi facilitado pelas muitas pessoas que encontrei pelo caminho. Foram inúmeras as contribuições que obtive durante a elaboração dessa dissertação de mestrado; sua conclusão, de fato, deve-se à contribuição dessas pessoas e instituições tanto nacionais como internacionais. Destaco, primeiramente, as pessoas que foram importantes não só na realização desta dissertação de mestrado como também pelo acompanhamento de toda a minha trajetória acadêmica e por terem me dado uma educação acolhedora.

Aos meus pais Bobó Djaló e Aua Mako Baldé, pela força de vontade, a educação que me deram, agradeço-lhes por, entre outras coisas, nunca terem cobrado a minha ausência nos convívios familiares, apesar dos oito anos em que estivemos separados. Ao meu irmão Engº Serifo Djaló a quem eu devo a maior parte de minha formação acadêmica. Foi ele quem, nos momentos mais angustiantes deste trabalho, providenciou a minha ida à Guiné-Bissau a fim de fazer a minha pesquisa de campo. Meu muito obrigado, mano.

No entanto, nos anos que passei no Brasil, durante a minha formação acadêmica senti-me também em casa, mesmo estando fora dela, por isso aproveito aqui para destacar meus sinceros agradecimentos para todos aqueles que de uma forma direta ou indireta me ajudaram a encurtar a distância do lar desde a Graduação até a Pós-graduação. A minha namorada, Estelle Pallier, seus pais, Gerard Pallier e Janine Pallier, sua irmã Lourance e sua filha Eva, por toda atenção, carinho e ajuda que deram na tradução de alguns documentos escritos em línguas estrangeiras para o processo de desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus irmãos(as) Saico Djaló que sempre me deu apoio financeiro e moral para prosseguir meus estudos, Adulai Djaló, Amadú Djaló, Cumba Djaló, Fatumata Binta Djaló, Djenabu Djaló e Mariatu Djaló. As cunhadas Dr<sup>a</sup>. Quinta Nunis Vieira Djaló, Cadidjato Djaló, Leonide Sinira da Silva Oh. Sobrinhos(as) Bebe, Djaffar, Bobó, Aruna, Badem, Kátia, Cadija Mako, Suraia Rubiato, Alima, Aua e Laidy.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Elizabeth F. da Silva que me orientou desde a Graduação até o mestrado e durante todo esse tempo revelou-se uma verdadeira professora, amiga, com brilhantíssimas idéias. Muito obrigado pelos seus ensinamentos, Beth (como eu mesmo a chamo). Aproveito a agradecer também colegas de orientação, como a doutoranda Silvana Bitencourt e a doutoranda Elyane Rangel pelos nossos encontros de estudos.

Ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, em especial a Departamento de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, por terem me aceito no Programa de Pós-graduação no âmbito de Mestrado, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cécile Hélène Jeanne Raud e às secretarias Albertina e Fátima.

Aos e às minhas professoras e professores: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elizabeth F. da Silva, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ilse Scherer-Warren, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Janice T. de Sousa Ponte, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lígia Helena Hahn Lückmann, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup>. Carlos Eduardo Sell, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup>. Fernando Ponte de Sousa, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup>. Ricardo V. Silva, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Yan de Sousa Carreirão, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup>. Ary César Minella. Ao Centro de Ciências da Educação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>, Roselane Fátima Campos, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Olinda Evangelista.

Aos meus colegas de mestrado: Henrique Porath, Rodrigo Nippes, Rafael da Silva e Cassiane Zanatta. Meu muito obrigado. Com certeza, este convívio e experiência, guardarei com carinho como das melhores experiências da minha vida.

Agradeço também a meu sobrinho Campus e seu colega Farba que facilitaram meu contato com o escritório do Banco Mundial em Bissau.

Não quero ainda deixar de agradecer ao escritório do Banco Mundial em Bissau por ter me dado condições necessárias ao levantamento de dados referentes à temática abordada. Destaco os meus agradecimentos para os representantes do Banco Mundial em Bissau, Enric Yves Dacosta, Julien Bandialey, Dr<sup>a</sup> Carmem Pereira, Dr<sup>o</sup>. Geraldo Martins e Dr<sup>a</sup> Adelvina Barreto pelos seus depoimentos esclarecedores sobre a atuação do Banco Mundial na educação básica guineense. Funcionárias Deolinda Jose Facinto, Murida Rodrigues e Umaro Guejo que foram muito simpáticos e prestativos em me aceder informações viáveis.

Ao pessoal do Ministério da Educação da Guiné-Bissau, com os quais passei tempos em diálogo, o que muito enriqueceu meu diário de campo. Em nome do Eng<sup>o</sup> Saliu Djassi responsável pelas estatísticas. Muito obrigado.

Ainda em Bissau agradeço meu mano contador Yoba Baldé, Demba Sal, Mamadú Tcham (Vri), Idrissa Sal, Abdul Karimo Baldé, Amara Silla. Aos meus colegas de luta do dia-a-dia, bem como a muitos outros guineenses em diferentes Universidades brasileiras, que contribuíram de forma direta ou indireta, Abdulai Sombille Djaló, Fatumata Djarai Djaló. Obrigado pelos apoios prestados. E em Cabo Verde agradeço casal Mario de Gamboa, Cecília Fernandes Gamboa e filhos, Marcio e Marcelo, que me acolheram na minha passagem por Cabo Verde.

Não posso deixar ainda de expressar meu muito obrigado à generosidade do casal Mamadú Saliu Baldé e Maria Aramata Injai, e a seu filho Mohamed Alfa Baldé, que muitas vezes me socorreram na utilização da energia elétrica, pelo quê proporcionaram-me um ambiente familiar para trabalhar iluminado, ainda que numa Guiné-Bissau imersa em escuridão.



# SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS .....	10
LISTA DE TABELAS .....	12
LISTA DE GRÁFICOS .....	13
RESUMO .....	14
ABSTRACT .....	15
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 Tema e Justificativa .....	17
1.2 Pertinência e Delimitação da Pesquisa .....	18
1.3 Problemas e Objetivos .....	19
1.4 Procedimento Metodológico .....	21
1.5 Estrutura de Pesquisa .....	23
1.6 Revisão da Literatura .....	24
<b>2. ÁFRICA NO CONTEXTO SOCIOLÓGICO .....</b>	<b>32</b>
2.1 Breve Apresentação do Continente Africano .....	32
2.2 África na Colonialidade do Saber .....	34
2.3. A Emancipação Política e Ideários do PAN Africanismo na África .....	43
2.4. Resgate da Questão Colonial na África Portuguesa: Guiné-Bissau e Cabo Verde ...	47
<b>3. GUINÉ-BISSAU: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>51</b>
3.1 Localização Geográfica, População e Economia .....	51
3.2 A Experiência Colonial e a Afirmação da Nação-Estado .....	54
3.3 Primeiras Sociedades e a Questão da etnicidade .....	58
3.4 Guiné-Bissau: Conflitos de Perspectivas entre a ideologia e a ação .....	63
<b>4. AS ETAPAS DA EVOLUÇÃO DO ENSINO E FORMAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU .....</b>	<b>68</b>
4.1 Ensino Colonial Português .....	68
4.2 Ensino das Zonas Libertadas pelo PAIGC .....	73
4.3 Ensino Pós - Colonial .....	79
4.4 Sistema Nacional de Educação .....	83
<b>5. POLITICA DE EDUCAÇÃO DO BM: O CASO DA GUINÉ-BISSAU .....</b>	<b>90</b>
5.1 A Origem e a Presença do BM na Guiné-Bissau .....	90
5.2. O Projeto Firkidja na Guiné-Bissau .....	96
5.3 Mecanismo e Estrutura de Financiamento da Educação Durante Programa de Ajuste Estrutural - PAE .....	102
5.4 A Perspectiva da Educação como Um Direito Humano Universal .....	108
5.5 Compromissos Internacionais com a Educação após Jomtien nos anos 90 .....	110
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>8. ANEXOS .....</b>	<b>129</b>

## LISTA DE SIGLAS

AFRICARE - Africare é a maior e mais antiga ONG afro-americana

ATRH - Atividade de Recursos Humanos

ASDI - Agência Sueca de Desenvolvimento Internacional

BAD – Banco Africano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CABM – Conselho Administração do Banco Mundial

CFA - Comunidade Financeira Africana

CLACSO - Centro Latino Americano de Ciências Sociais

CILSS/CEE - *Comité Inter-Etats de Lutte Contre les effets de la sécheresse au Sahel*

DSRH - Desenvolvimento de Recursos Humanos

EPSD – Emergência de Prestação de Serviços Públicos para Desenvolvimento

EFA/FTI -*Education For All Fast Track Initiative*

EPT – Educação para Todos

EUA – Estados Unidos da América

UE – União Européia

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNUAP - Fundo das Nações Unidas para Ajuda Popular

IDAC – Instituto de Ação Cultural

INEP – Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas

MEN – Ministério da Educação Nacional

MICS – Indicadores Múltiplos para as Células de Seguimento

PAEB - Programa de Ajuda a Ensino Básico

PAE – Programa de Ajuste Estrutural

PAIGC – Partido Africano da Independência da Guiné e de Cabo Verde

PAM/FAO - Programa de Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação

PASI - Plano de Amparo Social Imediato

PNA – Plano Nacional de Ação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PRE – Programa de Reestruturação Econômica  
PIB – Produto Interno Bruto  
OIT – Organização Internacional de Trabalho  
OMC – Organização Mundial de Comércio  
UAC – Universidade Amílcar Cabral  
UCB – Universidade Colinas de Boé  
UEMOA – União Econômica Monetária Oeste Africano  
UMOA – União Monetária Oeste Africano  
UNDP – União Nacional para Democracia e Progresso  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNES – União Nacional dos Estados  
UNETPSA - Unidas para a formação e treinamento na África Austral  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
URSS – União de República Socialista Soviético  
ONG'S – Organizações Não Governamentais  
RDA – República Democrática de Alemanha  
SOS - Organização de Desenvolvimento Social Independente  
SNEF – Sistema Nacional de Educação e Formação  
INDE – Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação  
INAFOR – Instituto Nacional de Formação Profissional  
OGE – Orçamento Geral de Educação  
MDG – Metas de Desenvolvimento Global

## LISTA DE TABELAS

Tabela I - Distribuição de habitantes por regiões.....	52
Tabela II - Índice de analfabetismo de ensino colonial português.....	68
Tabela III - Estrutura de ensino colonial – 1962/1973.....	70
Tabela IV - Ensino das zonas libertadas - 1965/1973.....	76
Tabela V - Estatística do ensino das zonas libertadas – 1471/1961 e não libertadas 1963/1973.....	77
Tabela VI - Ensino médio técnico: 1959-1973.....	78
Tabela VII - Formados no ensino superior 1959-1973.....	78
Tabela VIII - Demonstrativo das despesas de Estado pós-colonial na três níveis de educação: 1978 -1983.....	82
Tabela IX - Taxa bruta de escolaridade no ensino médio .....	88
Tabela X - Orçamento geral no - Setor da Educação Básica aprovado pelo Projeto <i>Firkidja</i> do Banco Mundial - 2001/2002.....	99
Tabela XI - Distribuição dos docentes por estatuto no ensino básico.....	101
Tabela XII - Global de investimento externo na educação.....	104
Tabela XIII - Execução de Investimento Pública na Educação no período Pré-Ajustamento e período de ajustamento entre 1983-1992 em milhões de dólares.....	105
Tabela XIV - Distribuição do total da despesa pública de financiamento com educação por nível de ensino.....	106
Tabela XV - Investimento dos doadores na infra-estrutura no ensino básico, secundário e profissional (1992-1996).....	107

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico I - Crianças atendidas em nível de acesso pré-escola .....	86
Gráfico II - Capacidade de atendimento da rede pública e privada .....	88

## RESUMO

Na Guiné-Bissau a questão da educação é muito preocupante. Preocupação esta que se estende a partir da educação básica. Esta pesquisa analisou a interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau na dimensão da educação básica no período de 1980 a 2005. A questão principal que norteou a pesquisa relaciona-se com a atuação do Banco Mundial no ensino básico guineense, através do seu projeto denominado *firkidja*. Uma das questões cruciais seria: quais são seus efeitos sobre a educação e especificamente sobre “o ensino de base” na Guiné-Bissau, decorrente dos acordos internacionais? Ocorreram mudanças de diretrizes na educação? Os acordos internacionais oferecem alternativas efetivas, em termos de indicadores, para o “ensino de base”? Foram também analisadas questões relacionadas à influência do Banco Mundial nas políticas educativas da Guiné-Bissau, que em muitos casos embute condicionalidades aos Estados. Uma vez que a Guiné-Bissau depende totalmente de “ajuda externa”, comprometendo a ação estatal com as políticas do Banco Mundial, a soberania guineense sofre abalos e termina por submeter-se aos desenhos tecnocráticos propostos pela instituição financeira, aqui, em particular, no que tange à educação básica. Para abordar essa problemática, recorreu-se, como caminho metodológico, à pesquisa bibliográfica como passo inicial para o levantamento de referência bibliográfica. Cumprida essa etapa e de posse de uma listagem minimamente suficiente de trabalhos relacionados ao tema, estabeleceram-se leituras que seriam de interesse para aplicar-lhes a análise de discurso como meio viável. Para obter esse resultado, fez-se necessário analisar os documentos do Banco Mundial, bem como os do Estado da Guiné-Bissau. Três modelos de ensino foram aí elencados: ensino colonial português, ensino das zonas libertadas e ensino pós-colonial. A pesquisa passou ainda em revista o contexto sociológico do continente africano e a perspectiva da África na colonialidade do saber. A ausência e o silêncio do Continente nos clássicos das Ciências Sociais não passaram despercebidos. A abordagem dessa peculiaridade meandra o texto como um todo; ao menos à pequena parte que coube a este esforço analítico, o silêncio foi rompido.

**Palavras Chave:** Guiné-Bissau, Banco Mundial, Política, Estado, Educação.

## ABSTRACT

In Guinea Bissau the question of education is alarming, a problem which extends from the basic education. This research analysed the interference of the World Bank in Guinea Bissau in the dimension of basic education in the period of 1980 to 2005. The principal question which led to the research is related to the action of the World Bank on the Guinean basic teaching, through its project called *firkidja*. One of the crucial questions would be: what are the effects on education and especially on “basic education” in the Guinea-Bissau as a consequence of international accords? Did changes occur in the educational policies? Do the international accords offer effective alternatives, in terms of indicators, for the “Basic Education”? Questions were also analysed in relation to the influence of the World Bank in the educational policies of Guinea-Bissau, which in a lot of cases is embedded in the conditionalities of the States. Since Guinea-Bissau depends entirely on “external help”, compromising the state-owned action with the policies of the World Bank, the Guinean sovereignty suffers concussions and ends in submission to technocratic plans proposed by the financial institution, which in this case, sounds as basic education. To tackle this problem in a methodological way, bibliographic research was resorted to as the initial step for the survey of bibliographic reference. After accomplishing this stage and taking possession of a minimum list of sufficient projects related to the topic, lections of interest were established to apply them to the analysis of discourse as a viable way. To obtain this result, it was necessary to analyse the documents of the World Bank as well as those of the State of Guinea-Bissau. Three models of education were then enumerated: colonial Portuguese education, liberated Zone Education and Post-colonial Education. The research also underwent a review in the sociological context of the African continent and the perspective of Africa in the colonality of knowledge. The absence and silence of the continent in the classics of social sciences did not go unperceived. The approach of this peculiarity meander the text as a whole; at least with the small part which fits in this analytic effort, the silence was broken.

**Key words:** Guinea-Bissau, World Bank, Policy, State, Education.

# **1. INTRODUÇÃO**

## **1.1 Tema e Justificativa**

A escolha do presente tema está intimamente ligada à minha vivência acadêmica. Minha vida foi peculiarizada pelo fato de eu ter sido das primeiras gerações socializadas no sistema escolar de após independência formal do país, de 1973/74. O ensino guineense continua a padecer de uma longa e persistente crise de que são expressões notórias o fraco desempenho e a incapacidade de insuflar força de trabalho qualificada à economia, à administração e às outras esferas da sociedade. É significativa a falta de meios a serviço da educação desta nova geração, tanto materiais quanto financeiros, o que acarreta num ambiente de generalizado desalento; envolve o Ministério da Educação e imprime reflexos bastante negativos no funcionamento destas instituições-chave.

As minhas observações durante a graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina ajudaram-me a desenvolver um outro olhar sobre a educação e, particularmente, sobre a educação guineense. Minhas reflexões alimentadas pelas leituras preliminares durante meu trabalho de conclusão do curso me conduziram a optar pelo tema a fim de pesquisar as propostas e análises ligadas aos organismos multilaterais, principalmente aqueles vinculados às políticas educacionais.

Outra motivação surgiu a partir do fato que, após cinco séculos de presença do Ocidente na África, a maioria dos quais restringidos ao domínio das zonas costeiras, e realizada descolonização desastrosa, o Ocidente fechava-se num silêncio incômodo em tudo que diz respeito ao passado colonial.

Essa atitude em relação à África e aos africanos começa a mudar após a França e a Inglaterra, nas décadas dos anos 60 do século XX, terem concedido a descolonização ao continente africano. Desde aí, os anos foram marcadas pela formação de uma nova geração



de intelectuais africanos que aqui poderiam chamar-se gerações dos intelectuais pós-coloniais<sup>1</sup>.

A curiosidade dessa geração pós-colonial em África levou-os a interessar-se por compreender o passado colonial e o então silenciamento dos saberes africanos. Este véu, que encobre de preconceito e mistifica o “atraso” do Continente, foi um dos estímulos para que eu trabalhasse, num destes capítulos, com a busca por minha própria identidade de guineense, africano, ex-colonizado.

## 1.2 Pertinência e Delimitação da Pesquisa

A escolha da Guiné-Bissau como *locus* de pesquisa relaciona-se ao fato de eu mesmo ser guineense e entender que uma pesquisa sobre o meu país poderia trazer significantes contribuições à compreensão da possível relação entre instituições educacionais e acordos internacionais, em particular o nominado “*Projeto Firkidja*”<sup>2</sup>; além de documentar aspectos do sistema das políticas educacionais na Guiné-Bissau, pós-independência, e que podem servir de base para futuras pesquisas.

A indicação do período em referência sustenta-se pelo fato de ter sido nele que a Guiné-Bissau viveu os momentos mais difíceis de sua história. Foi o período em que o povo da Guiné-Bissau experimentava ser livre da dominação colonial, que duraram cinco séculos. Sete anos após a independência, em 1980, aconteceu um golpe de Estado liderado pelo João Bernardo Vieira<sup>3</sup>.

Posteriormente, na década de 90 eclodiu a guerra civil protagonizada entre o Governo do PAIGC<sup>4</sup> e uma fração de militares descontentes, denominada Junta Militar.

---

<sup>1</sup>TOMAS, Antonio. **O fazedor de utopias: uma bibliografia de Amílcar Cabral**. Ed. Tinta-da-China, Lda. Lisboa :2007, pp.22.

<sup>2</sup> Em dizer crioulo língua nacional da Guiné-Bissau significa alicerce. Nominado Projeto para Melhoramento da Educação Básica na Guiné-Bissau.

<sup>3</sup> Ex presidente da república da Guiné-Bissau.

<sup>4</sup> Partido Africano da Independência da Guiné e de Cabo Verde.

Esta guerra destruiu o país durante doze meses. Iniciada em junho 1998, terminou no final de 1999 com o acordo geral de paz assinado em Abuja (capital da Nigéria). A guerra como era de se esperar, instalou crises generalizadas nos domínios político, militar, econômico e social. Nesse período vários organismos multilaterais, entre eles o Banco Mundial, que, para prestar o inelegível suporte que o país urgia, impõe e reforça um programa de atuação para o Estado. São estas condicionalidades impingidas que formatam o tema do trabalho aqui apresentado.

### 1.3 Problemas e Objetivos

Este trabalho tem como proposta procurar analisar a tríade Estado, Educação e Políticas de Organismos Multilaterais procurando compreender o contexto Guiné-Bissau e sua “educação de base” tendo por intermediário o Banco Mundial, organismo tido por dos mais influentes no país. Fato esse que a pesquisa procurou analisar.

Durante os primeiros anos após a independência do país, o ensino básico da Guiné-Bissau conheceu um período de grandes sucessos, chegou atingir 100 mil alunos em 1977. Mas, em seguida, o sistema educativo já começa a sofrer graves problemas, restringindo sua área de abrangência a cerca de 10 mil alunos entre 1981 e 1985. Disparidade que teve origem numa parcela da classe dirigente, que postulava pela abertura do país, em acordo com cartilha da liberalização econômica. Em consequência disso, verificou-se uma quebra na taxa de escolaridade, passando de 45% a 37%<sup>5</sup>, gravam as simetrias regionais e sociais. Parcelas da classe dirigente se sucediam no poder, passando por choques, conflitos e rupturas de uma em uma. O argumento que então justificou a interferência externa foi que a Guiné-Bissau não dispunha de meios e base para o desenvolvimento de sua economia. Tanto que o Estado guineense muitas vezes viu-se obrigado a aceitar, sem críticas, as propostas de programas de desenvolvimento feitas por organismos multilaterais.

---

<sup>5</sup> Guiné-Bissau – **vinte anos de independência**. Desenvolvimento, democracia e perspectivas, actas do colóquio internacional realizado em Bissau (orgs.) Carlos Cardoso e Johannes Augel: 23 a 26 de novembro de 1993. pp. 105-265.

Para se ter idéia, o sistema de ensino prevalecente na Guiné-Bissau apresenta todas as características de uma instituição historicamente recente, no que diz respeito ao direito à educação e acesso a um estabelecimento de ensino; como meta do milênio apontado pela UNESCO (UNESCO, 2003, p.189).

A Guiné-Bissau teve um longo caminho percorrido desde sua fundação, no período colonial, aos dias atuais, e que é composto por três grandes fases: a primeira vai de “pacificação” definitiva do território ao início da luta armada de libertação nacional, nos anos sessenta; a segunda cobre todo o período da luta até a independência, nos anos setenta; e o terceiro período vai da independência aos dias atuais; este é o período marcado pela entrada na cena nacional das intervenções do Banco Mundial e de outros organismos multilaterais.

Nos meados dos anos oitenta, face aos problemas encontrados na organização e gestão educacional e a conseqüente crise no crescimento da procura escolar, reconhecendo a importância de engajamento de toda a sociedade no desenvolvimento da educação, o governo de então consentiu com as perspectivas dos organismos multilaterais, isto é, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e outros. Na seqüência, o Banco Mundial aprovou um empréstimo de 22 milhões de dólares, em 1989. De acordo com Joshua B Forrest<sup>6</sup>, no mesmo ano o FMI decidiu alongar o seu programa de financiamento de três anos iniciado em 1987. De lá para cá os empréstimos aumentam e a dívida externa também. Entretanto, no início da década de noventa, a participação de entidades privadas na promoção do ensino ganhou atenção na cena política do então governo, as idéias que fundamentavam a esfera da educação como prioridades foram abaladas.

Pretende-se, neste sentido, delinear algumas perguntas que, sem pretender respostas definitivas, que alimentam a reflexão sobre as propostas e políticas educacionais do Banco Mundial voltadas ao “ensino de base” da Guiné-Bissau e que permitam conhecer e compreender como são geradas estas políticas no BM.

---

<sup>6</sup> Autonomia burocrática, política econômica e política num Estado “suave”: **O caso da Guiné-Bissau pós-colonial**, p.81. In: Soronda, revista semestral do INEP. 1993.

Nisto, uma das questões cruciais seria: quais os efeitos sobre a educação e especificamente sobre “o ensino de base” na Guiné-Bissau decorrente dos acordos internacionais? Ocorreram mudanças nas diretrizes da educação? Os acordos internacionais oferecem alternativas efetivas, nos termos de indicadores, para “o ensino de base”? O caráter estratégico do Banco Mundial, bem como o alcance estrutural das suas políticas educacionais em curso, deve ocupar nossas atenções e alimentar nossas preocupações? Esta estratégia de políticas educacionais para atacar a pobreza explicaria por que o Banco Mundial, que tradicionalmente direcionou sempre os seus investimentos para a infraestrutura e o crescimento econômico, aparece cada vez mais como agência propulsora de investimento em setores sociais e na reforma do conjunto das políticas sociais?

As questões acima referidas são instigantes e constituíram elementos norteadores para o presente trabalho. Tomando em consideração os questionamentos, a pesquisa estudou o contexto em que foram implementadas as políticas do Banco Mundial para a educação básica guineense a partir de dois modelos diametralmente opostos de educação: educação colonial e a educação das zonas libertadas do Partido Africano da Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC).

## **1.4 Procedimento Metodológico**

Após, a descrição da trajetória do *locus* da pesquisa, ocasiona se explicitar os critérios do procedimento metodológico. Na análise da Shiroma (2004) o fato fundamental na pesquisa no campo da educação é que o estudo deste campo não se esgota com estudo minucioso de apenas um documento. Muito pelo contrário, é preciso sondar ou saber se existem documentos sobre a temática em estudo e providenciar condições de acesso a suas fontes primárias, isto é, textos originais e, se possível, em várias versões; outro ponto destacado pela autora na pesquisa no campo da educação refere-se a destacar claramente o período que a pesquisa vai cobrir e justificá-lo, selecionando os textos que podem contribuir a lapidar o período escolhido e explicitar os critérios da escolha. Para esta autora,

“a análise propriamente dita começa após o material ter sido selecionado, sem estar totalmente ausente ao longo dessa seleção” (Shiroma, 2004, p.43).

Para investigar a interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau, no tocante à dimensão da educação básica, entre 1980-2005, recorreu-se, como caminho metodológico, à pesquisa bibliográfica. Esse era o passo inicialmente projetado para o levantamento de obras de referência bibliográfica. Cumprida essa etapa, e de posse de uma listagem minimamente diversa de trabalhos em levantamento bibliográfico, estabeleceram-se leituras que seriam de interesse num primeiro momento. Em seguida optou-se pela análise de discurso como meio viável de abordagem do material e, para isso, fez-se necessário perscrutar os documentos do Banco Mundial, maiormente os referentes às políticas implementadas pelo Estado da Guiné-Bissau.

Portanto, para entender a natureza do Banco Mundial no que tange às suas políticas para a educação, em especial a educação básica guineense, recorreu-se à análise de discurso como parte estratégica da metodologia da pesquisa. Para Orlandi (1999, p.34) a análise de discurso quer problematizar as formas de ler, levando o leitor a se colocar sobre o que se produz nas diferentes formas de manifestação de linguagem. Isso, de acordo com a autora, coloca o leitor em estado de reflexão sem ter a ilusão de ser consciente de tudo, mas desenvolvendo uma relação menos ingênua com a linguagem. Evidenciar a leitura dos documentos como integrantes de um discurso permite “situar melhor o que é dito em um discurso e o que é dito em outro discurso, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando sacar o não dito, como uma presença de uma ausência necessária”. Na análise de “forma discursiva” segundo Orlandi:

O sentido de sua existência não está nela mesmo; pelo contrario, ela é determinada pelas posições ideológicas em jogo dentro do processo sócio-histórico em que as palavras e os termos são produzidos. Nesta ótica, os termos mudam de sentido em função da posição ocupada por aqueles que os empregam. Trata-se, a partir de uma posição dada, dentro de uma conjuntura sócio-histórica dada, determinando em última instância o que pode ser dito e, ousadia mesmo de acrescentar, como deve ser dito. Por último, é importante frisar o papel de algumas metáforas usadas pelo BM. Estas jamais podem ser entendidas como mera retórica ou figura de linguagem, dentro de análise de discurso (ORLANDI, 1999, pp. 42-43).

Para a maioria dos assuntos analisados nesta dissertação sobre a Interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau, com ênfase da Educação Básica adotou-se uma perspectiva comparativa a partir de três modelos de ensino, são eles: ensino colonial português, ensino das zonas libertadas e ensino pós-colonial; com isso, tentaram-se trazer similitudes e diferenças com ambos os modelos para visualizar o desempenho de cada um deles. Da mesma forma procurou-se destacar as perspectivas históricas e longitudinais no exame dos indicadores da educação, mostrando como é que o parâmetro em análise evoluiu ao longo de cada etapa.

A realização do presente estudo, como já era esperada, foi confrontada com enormes dificuldades em aceder às informações estatísticas e bibliográficas relacionados com os documentos e contratos do Banco Mundial na Guiné-Bissau, relacionados à educação básica. A ausência de uma parcela enorme dos documentos e contratos do BM deve-se ao fato de a guerra civil ocorrida no país em junho de 1998 ter destruído uma parcela considerável dos documentos. Este fato levou a pesquisa a recorrer a dados secundários a fim de analisar os mecanismos de financiamento da educação pelo BM e outros Organismos Multilaterais. Existem poucas informações agregadas e atualizadas sobre o fluxo financeiro no âmbito da educação, em especial à educação básica.

## **1.5 Estrutura de Pesquisa**

A presente pesquisa estrutura-se em cinco capítulos. Após a introdução, o segundo capítulo trata da África no seu contexto sociológico. A intenção é auxiliar na compreensão do contexto sociológico do continente africano apresentando o continente africano, a perspectiva da África na “colonialidade do saber”, a emancipação política e ideários do movimento *Pan africanista*, e a questão colonial na África portuguesa, casos da Guiné-Bissau e Cabo Verde.

O terceiro capítulo realiza uma breve contextualização da Guiné-Bissau, sua geografia, população, diferentes momentos históricos, políticos, econômicos e sociais, bem como sua experiência colonial e a afirmação da Nação-Estado, desde as primeiras sociedades que

habitaram o país até a questão de etnicidade e de conflitos e perspectivas entre ideologia e ação.

Quarto capítulo; referencia-se nas três grandes fases da evolução de ensino guineense desde o ensino colonial português, o ensino das zonas libertadas pelo Partido do PAIGC e o ensino pós-colonial. Em seguida entram à baila a estrutura nos primeiros anos de independência nacional, a apresentação do sistema nacional de educação e a natureza das políticas públicas de educação no período de 1973 a 1985. Destaca-se, então, o analfabetismo como das mais pesadas heranças do colonialismo português.

Já o quinto capítulo refere-se às políticas educativas do Banco Mundial, sua origem e presença na Guiné-Bissau, atuação do seu projeto na educação básica guineense, mecanismo da estrutura de financiamento da educação durante o programa de ajuste estrutural e as perspectivas da educação como um direito humano universal. O capítulo passa ainda em revista o grau de implementação dos compromissos internacionais para com a educação básica depois da conferência de Jomtien nos anos 90, condição importante para entender a presença do Banco Mundial na Guiné-Bissau e as bases que determinam as atuais estruturas de ensino no país.

## **1.6 Revisão da Literatura**

Estudar a educação no contexto das políticas educativas da realidade guineense, a partir de um enfoque sociológico, exige um múltiplo espectro de referenciais teóricos que envolvam sociologia, política, economia e educação. Não se pode fornecer uma revisão de todas as posições teóricas existentes, basta justificar a posição que a pesquisa adota para recapitular os limites e as vantagens das teorias mais conhecidas.

Quanto à conceituação de educação e sua situação num contexto social, existem, em quase todos os autores, concordância nos seguintes pontos: A educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual, implícita ou explicitamente, baseia-se em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade. Numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade)

que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica. Esta posição foi primeiramente sintetizada por Émile Durkheim<sup>7</sup>, que não especifica os conteúdos educacionais, mas parte do conceito de homem egoísta, que precisa ser moldado para a vida societária.

A Guiné-Bissau está mergulhada, desde sua independência, em problemas que são, em parte, conseqüências da desestruturação socioeconômica do seu passado. As dificuldades que vêm aumentando conduzem os dirigentes do país a buscarem alternativas imediatas para a resolução dos seus problemas sociais e econômicos nos organismos multilaterais. Segundo Henrique A. Oliveira<sup>8</sup>, após os processos de independência política, a economia dos países africanos passaram a ter duas características básicas, ambas ligadas à sua história colonial. De um lado, o caráter de extravessão e, do outro, o de desarticulação interna, derivados de sua formação econômica voltada para os interesses das antigas colônias. Neste sentido, afirma Mia Couto no prefácio da obra de Leila Leite Hernandez (2005, p.11) “*África na sala de aula visita a história contemporânea*”, o continente africano vive uma tripla condição restrita: “prisoneira de um passado inventado por outros, amarrada a um presente imposto pelo exterior e, ainda, refém de metas que lhe foram propostas por instituições internacionais que comandam a economia”.

A década de 1990 consistiu em um período importante de reorientação do papel e das políticas, tanto do Banco Mundial quanto dos organismos multilaterais de financiamento como o FMI. A crise de endividamento dos países em desenvolvimento – principalmente com credores privados, na qual os países africanos estiveram no centro – propiciou o contexto político favorável para que o Banco Mundial assumisse um papel central na renegociação e garantia dos pagamentos das dívidas externas, na reestruturação e abertura das economias dos devedores, e na instituição de condicionalidades para a obtenção de novos financiamentos.

---

<sup>7</sup>DURKHEIM, Émile: **Educação e Sociologia**, Melhoramentos, 8ª ed.; São Paulo, 1972.

<sup>8</sup> OLIVEIRA, Henrique Altermani de. Os Organismos de Integração econômica Regional na África, **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**, n. 9, São Paulo, FFCH/USP, 1986, p. 97.



É importante salientar o papel central das condicionalidades cruzadas como ferramenta para a consecução de ajuste estrutural das economias mais endividadas dos países em desenvolvimento. Elas entrecruzam exigências vinculadas aos projetos específicos em negociação com o Banco Mundial a outras referentes aos programas de ajuste estrutural, que podem atingir ou até mesmo atingem diretamente as políticas internas destes países. Marcus Faro corrobora<sup>9</sup>:

O impacto do BM sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que a maior parte da opinião pública não tenha clareza a esse respeito. O BM não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública do Estado. Trata-se da chamada “assistência técnica”. (2005)

Após a independência política do país, uma parcela da classe dirigente sentiu necessidade de cooperação econômica com os organismos multilaterais para fortalecer os seus ideários de desenvolvimento. De acordo com as autoras Dalila Andrade Oliveira e Marília Fonseca (2001, p. 43), o Banco Mundial incorpora em seu discurso social uma retórica humanitária, respaldada por princípios de sustentabilidade, justiça e igualdade social, cuja finalidade primeira seria o combate à situação de pobreza, mediante a garantia da equidade na distribuição na renda e nos benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação.

As categorias Estado, educação e política educacional, observam-se na pesquisa em questão, supõem fortes necessidades teóricas para que se compreenda suas especificidades contextualizadas, algumas delas: a) a relação entre Estados nacionais e o processo de globalização tanto econômica como cultural e política; b) a ação dos organismos multilaterais nos Estados nacionais, em especial, no que se refere às políticas educacionais. A compreensão destas relações tem dividido os estudiosos entre aqueles que defendem a tese do enfraquecimento dos Estados nacionais, de sua minimização, e aqueles que falam de uma configuração na organização destes Estados, por exemplo, o caso das reformas dos

---

<sup>9</sup> Repúdio da rede Brasil sobre **Instituições Financeiras multilaterais**. A indicação de Wolfowitz para presidir o BM Brasília 17 de março de 2005. Disponível – [www.rbrasil.org.br](http://www.rbrasil.org.br)

Estados, estabelecendo novas referências, novos dispositivos de regulação na definição das relações público-privado.

Para acentuar a importância deste debate representativo do Século XXI, tomaremos como ponto de partida a contribuição do sociólogo Zigmunt Bauman (1999, pp.73-74), que aponta o enfraquecimento de Estado frente às mega-empresas. A suposição do autor é que os Estados já não têm mais recursos suficientes nem liberdade de manobra para suportar a pressão de grandes mega-empresas pela simples razão de que “alguns minutos bastam para que empresas e até Estados entrem em colapso”. Segundo Bauman, nestas circunstâncias a única tarefa econômica permitida ao Estado e que se espera que ele assuma é a de garantir um “orçamento equilibrado”, policiando e controlando as pressões locais por intervenções estatais mais vigorosas na direção dos negócios e em defesa da população face às conseqüências mais sinistras da anarquia de mercado.

Porém, essas transformações engendram uma nova relação entre globalização e sistemas educativos, o que, segundo Roger Dale (2004), deve ser compreendido não como decorrência de políticas internacionais construídas por Estados Nações autônomos, mas como implicando em “forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que constroem as relações entre as nações” (DALE, 2004, p. 425).

Ainda conforme Dale (2004), essa articulação deixa mais evidentes as ligações entre as mudanças na política e prática educativas, e as ocorridas na economia mundial. Esta abordagem, até certo ponto, contribui para a compreensão da educação como política pública, organicamente vinculada à reforma dos Estados nacionais. O que equivale a afirmar que compreender a educação como política pública significa compreendê-la como um projeto de governo, sob responsabilidade do Estado e direito de todos.

Na Guiné-Bissau não podia ser diferente. O agravamento da situação econômica do país culminou na liberalização e privatização do Estado em 1985. Já nessa altura o ordenamento do orçamento geral do Estado não satisfazia necessidades econômicas e

sociais do país. No entanto, o sistema educativo guineense entra assim na sua crise de dependência dos organismos multilaterais, dentre os quais o Banco Mundial. Após a independência, isto é, na década de 70, a política inicial da primeira república, era criar escolas em todos os cantos do país e havia uma palavra de ordem, que era: “escola para todos e em todos os cantos da Guiné”.

A Guiné-Bissau, até a independência nacional, convivia com dois modelos de ensino diametralmente opostos: um destinado para a população revolucionária denominado de ensino das zonas libertadas, que abrangia  $\frac{2}{3}$  do território nacional; e outro, de responsabilidade do Estado colonial, reservado para a população branca e uma minoria da população negra considerada assimilada.

As zonas libertadas no contexto educacional foram os embriões do processo de democratização da educação. Segundo Augusto Jone Luis (2005, p.40), isso mostra que a luta de libertação nacional representou a forma mais alta de negação do colonialismo. Foi durante este período que surgiu uma nova forma de conceber a educação. Os dirigentes do PAIGC respondiam à palavra de ordem “quem sabe deve ensinar aquele que não sabe”. Neste sentido, de acordo com Djaló (2006, p.48), a educação passa a ser encarada como elemento preponderante no processo de transformação de consciências e mentalidades.

O sistema educativo da Guiné-Bissau está numa fase de reformas. O ensino básico compreende as quatro primeiras classes. Na ótica de Maria G. Lopes e Alberto Injai (2004, p.8), a reforma do ensino básico em curso consiste na unificação dos ciclos do ensino básico elementar e complementar num ciclo único de seis anos de escolaridade obrigatória para todos.

O contexto no qual se deu a ação Educação Para Todos (EPT), realizado em Dakar em abril de 2000, registrou a participação de seis países de Sahel<sup>10</sup> considerados menos

---

<sup>10</sup> Sahel - significa “costa” ou “fronteira” é a região da África situada entre o deserto de sahara e as terras mais férteis ao sul. Normalmente incluem-se no sahel Guiné-Bissau, Senegal, Mauritânia, Mali, Burkina Faso, Niger, Nigéria, Chade, Etiópia, Eritreia, Djibouti, e Somália.

escolarizados. Foi através dela que se delineou o parâmetro de estratégias eficazes e as medidas necessárias para a realização de uma educação de base universal, fator de desenvolvimento e estratégia fundamental na luta contra a pobreza.

Neste mesmo encontro recomendou-se um Plano Nacional de Ação de Educação Para Todos (PNA/EPT). De acordo com o Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau (2003), o referido plano para ser credível deveria ter sido acompanhado de uma política vigorosa de comunicação, de uma larga conservação para levar a mobilização de toda a comunidade educativa em torno de reformas apoiadas por organismos multilaterais.

A Sociologia na perspectiva educacional é uma Ciência que se preocupa muito em analisar e explicar os fatos sociais, as relações sociais ou as ações sociais, conforme as perspectivas sociológicas em que está inserida, tais como a educação, o Estado e a política.

Pode-se afirmar que a Sociologia e a educação são dois campos congêneres, que nasceram com as mesmas preocupações, pois foi com Émile Durkheim que apareceram as primeiras preocupações em conferir um estatuto científico à Sociologia e, concomitantemente, têm início as primeiras análises propriamente sociológicas do processo educativo. Suas análises da questão educacional estão relacionadas à possibilidade de se instituir uma educação de cunho laica e republicana, em contraposição à presença religiosa e monarquista no sistema de ensino francês.

Segundo Tamazzi (1997), Durkheim preocupou-se tanto com a questão educacional que essa foi uma constante em sua vida acadêmica, ele refletiu não só sobre a organização educacional francesa, em termos de sua história, como também sobre os conteúdos que estavam sendo ministrados. Como foi descrito por Djaló (2006) isso vale dizer que ao longo do desenvolvimento da Sociologia<sup>11</sup>, o campo da educação tem sido alvo de inúmeras análises, algumas visando a sua compreensão enquanto instituição isolada, outras sua vinculação aos processos de manutenção ou transformação social. Neste sentido, Durkheim

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, p.54.

(1973, p.44) afirma que o homem é egoísta, que necessita ser preparado para sua vida na sociedade e este processo sendo realizado pela família, mas também pela educação. Na concepção do autor, o objeto da Sociologia é o fato social, e a educação é considerada um fato social, a começar pela investigação de suas origens, as condições de que depende.

No decorrer deste trabalho usam-se os “termos” educação, política e Estado. Não obstante, o uso do “termo” política<sup>12</sup>, na análise de Olinda Evangelista, Eneida Oto Shiroma e Maria Célia Moraes tem uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do ocidente. Em sua acepção clássica, derivou de um objetivo originado de *polis-politikos*<sup>13</sup>. Ao longo do desenvolvimento da humanidade a política vem sendo conectada às outras áreas de conhecimento. De acordo com estas autoras, desde então, o conceito de política encadeou-se ao poder do Estado ou sociedade política – significando atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir – com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um determinado território e da defesa de suas fronteiras.

O Estado, neste sentido, tem um papel fundamental a cumprir no que diz respeito aos objetivos da educação. Partindo do pressuposto de que a educação possui uma função social, o Estado deve-se ocupar dela, a bem do interesse público. Na análise destas autoras (*idem*, p.8), o Estado é compreendido como produto da razão, ambiência social marcada pela racionalidade, única na qual o ser humano encontrará a possibilidade de viver nos termos da razão, ou seja, de acordo com sua natureza. Max Weber (2002. p.60), perfila-se à mesma maneira, afirmando que o Estado é o agente que reivindica o monopólio legítimo dos meios de coerção e do uso deles em seu território soberano.

A proposta deste trabalho é tratar de algumas das normatividades que fundamentam as políticas educacionais. Faz-se necessária uma análise do conceito de educação básica, pela diversidade de acepções que este termo possui e pelos seus usos diferenciados dentro

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, p.7.

<sup>13</sup> Referiu-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público e social. A obra de Aristóteles. “A política” considera o primeiro tratado sobre o tema introduz a discussão sobre a natureza, funções e divisão do Estado e sobre as formas de governo. **Política educacional**, (2002, p.7).

do próprio Banco Mundial, em outros organismos multilaterais de cooperação e, logicamente, também dentro do próprio país.

Segundo Rosa Maria Torres (2001, p.132), no primeiro estudo regional realizado sobre o setor educativo elaborado pelo Banco Mundial, na educação na África sub-saariana, em 1988, o termo educação básica era reservado para a educação informal de jovens e adultos nos rudimentos da escrita e do cálculo. Posteriormente, educação básica passou a ser equivalente a educação de primeiro grau.

Na concepção e nas formas de entendimento relativo à educação básica, o Banco Mundial faz uma progressiva redefinição transformando-a no mínimo de reposição educacional destinado a pessoas de baixa escolaridade. Segundo o Banco Mundial (1999), esta é a escola que deve ser obrigatória, estendida ao conjunto da população. O BM entende que ela deve ser composta pelo primário e pelo primeiro ciclo do secundário.

## 2. ÁFRICA NO CONTEXTO SOCIOLÓGICO

### 2.1 Breve Apresentação do Continente Africano

Como a proposta deste trabalho é estudar a interferência do BM com ênfase nos efeitos na educação básica de um país localizado no continente africano, é pertinente, num primeiro momento, contextualizar a África através do instrumental teórico-conceitual oferecido pela sociologia.

Hoje, quando se fala em África, é importante situá-la em três fases: África pré-colonial<sup>14</sup>, África colonial<sup>15</sup> e África pós-colonial<sup>16</sup>.

O termo África pré-colonial foi cunhado por uma historiografia colonialista significando um tempo a-histórico ou de pouca temporalidade métrica. A chegada dos europeus no litoral do continente, “dito pela Ciência [...] origem da humanidade”, a partir do século XVI, passou a ser classificado como tempo do período colonial. Portanto, para a historiografia colonial a história do continente africano começa com a chegada dos europeus. A época de apropriação e de invasões do solo africano só acontecerá ao longo do século XVI, mas já antes os portugueses na costa ocidental do continente exploravam o fluxo de recursos naturais e pessoas da África concretizando-se até o final desse mesmo período. Para efeitos de nomenclatura, então, o período anterior ao início do século XVI e XVII consagrou-se África pré-colonial.

A África hodierna é o terceiro continente mais populoso do mundo e também o terceiro mais extenso (atrás da Ásia e das Américas) com cerca de 30 milhões de km<sup>2</sup>,

---

<sup>14</sup> África de grandes impérios tal como **império de Gana** que se formou no século IV e existiu até o século XI, após a extinção surgiu o **império de Mali** no século XIII a XV.

<sup>15</sup> África dominada pelas grandes potências ocidentais e saqueada em seus recursos naturais e humanos.

<sup>16</sup> A África totalmente dependente do ocidente [...].

cobrindo 20,3% da área total da terra firme do planeta e tem mais de 800 milhões de habitantes em 54 países representando cerca de um sétimo da população mundial.

Desde fins do século XVIII e de forma crescente no século XIX, o que deu impulso decisivo à exploração do continente africano foi à procura por grandes eixos de acesso ao interior, de grande importância para a formação de rotas. Segundo Ki-Zerbo, foi a ânsia por viabilizar a extração desses recursos naturais da África:

Que estimulou a procura pela nascente do rio Nilo e a descoberta dos cursos do Niger com cerca de 4.200 quilômetros na África ocidental, do rio Zaire com 4.700 quilômetros, do leste angolano ao oceano atlântico e do rio Zambeze com 2.700 quilômetros, unindo Zaire e Angola ao oceano indico<sup>17</sup> (KI-ZERBO, 1982).

A invasão do continente africano deu início à conquista, processo por meio do qual se acelerou a violência geográfica, com a exploração generalizada dos diversos espaços geopolíticos do continente africano. Conforme Leila Hernandez Leite (2005, p. 91), a essa fase inicial, que representou a perda da soberania dos africanos, sucedeu o período da estruturação do sistema colonial. Hoje é consenso dentre a historiografia que o colonialismo foi resultado da concorrência econômica e do expansionismo dos países europeus.

Neste sentido vale a pena destacar a interpretação de Hannah Arendt. Em “Imperialismo”, Arendt identifica três aspectos fundamentais do “imperialismo colonial” europeu na sua fase de 1884 a 1914, apresentando-os como prefigurações dos fenômenos totalitários do século XX, quais sejam: o nazismo e o stalinismo<sup>18</sup>.

A caracterização do fenômeno em Arendt está em afirmar que o “imperialismo colonial” apresenta como traços fundamentais o expansionismo, a burocracia colonial e o racismo. De acordo com Arendt a compreensão do expansionismo transcende a esfera

---

<sup>17</sup> Consultar KI-ZERBO, Joseph. Cap. II: “A invasão do continente: a África arrancada aos africanos. *In*: História da África negra 1982.

<sup>18</sup> ARENDT, Hannah **Imperialismo origens do totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1989, pp.146-338.



econômica por ser um “objetivo permanente e supremo da política”, no entanto, a idéia central do imperialismo “contém uma esfera política traduzida por uma base limitada de poder cujo suporte é a força política presente na vocação para a dominação global<sup>19</sup>”.

## 2.2 África na Colonialidade do Saber

Esta parte do trabalho quer refletir sobre a ausência e o silêncio da África nos clássicos das Ciências Sociais, sob um viés da “colonialidade do saber”. Em meio aos clássicos das Ciências Sociais, a África figura apenas num papel secundário, que passa despercebida, muitas vezes mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante de outras temáticas. Torna-se evidente que, quando o silêncio é desvendado ou quebrado, as bibliografias limitadas, carregadas de eurocentrismo, criam significativos obstáculos para uma leitura menos imprecisa e distorcida sobre a ausência e o silêncio da África nas obras clássicas das Ciências Sociais.

O silêncio sobre a África nas sociedades ocidentais contemporâneas pode em parte ser atribuído aos estereótipos, mito, idéias preconcebido sobre a região, cuja desconstrução ainda é tarefa a ser levada a cabo. Portanto, a permanência do eurocentrismo<sup>20</sup> na maioria das sociedades ocidentais, que continuam a reproduzir um olhar “negativo”, do continente africano é considerável obstáculo a ser superado. Apesar de que todo o colonialismo é um ato violento, foram vários os colonialismos e, conseqüentemente, também vários os pós-colonialismos. As pesquisas e os estudos pós-coloniais têm revelado a marcante presença dos valores ocidentais na África. Para um dos mais destacados sociólogos da atualidade, o português Boaventura Santos de Souza<sup>21</sup>:

---

<sup>19</sup> *Ibidem*, pp.146-187.

<sup>20</sup> Que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das *epistemes* que lhes são próprias. CARLOS, Walter P. Gonçalves: Apresentação da edição em português. LANDER, E. (org) **A colonial idade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-amérino de Ciências Sociais - CLACSO, 2205, pp. 9-15.

<sup>21</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. (2004a), “**Do pós-moderno ao pós-colonial**” “E para além de um e outro”. Conferência de abertura do VIII congresso luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais (Coimbra, 16-18 de setembro).

Pós-colonialismo é um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implementação nos Estudos culturais, mas hoje presente em todas as Ciências Sociais, que tem em comum primazia teórica e política às relações desiguais entre o norte e o sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. (...) para esta corrente, é problemático saber até que ponto vive-se em sociedades pós-coloniais.

Para esta corrente, como assinala Hélia Santos<sup>22</sup>, a presença colonial na África foi violenta física e epistemologicamente. Esse período resultou no apagamento da história dos povos colonizados e numa tentativa de “branqueamento” das suas culturas e organizações de vida e de pensamento.

O iluminismo ocidental, defensor de uma organização de pensamento racional, considerando a única origem de conhecimento, terá auxiliado o projeto colonial, no sentido de impor a organização política, econômica, social e cultural ocidental, de forma a dominar outros territórios. Portanto, é grande o desafio de pensar a globalização do mundo, no fim do século XIX, quando se anuncia o século XX, ainda mais com os dilemas que se imiscuem através dos conflitos de concepções de mundo. Há processos e estruturas sociais, econômicas, políticas, culturais e outros que apenas começam a serem estudados. Colocam-se problemas novos e fundamentais com a emergência da sociedade global.

Salienta-se que esta observação abre as possibilidades para situar melhor a ausência e o silêncio de África nos clássicos das Ciências Sociais. Segundo Hélia Santos, desde os séculos XVIII e XIX, as Ciências Sociais, em termos de reconhecimento social e político, têm ajudado o projeto colonial fornecendo justificação (principalmente através do discurso antropológico) para o domínio ocidental sobre os territórios africanos, asiáticos e sul-americanos. De acordo com a autora, o racionalismo ocidental recusava o que não compreendia, classificando de obscurantista, incivilizado e ligado à natureza o conhecimento que encontrou em África e na América do sul. Kant afirmava em um discurso racista:

---

<sup>22</sup> SANTOS, Hélia. **A colonialidade do saber no ensino da história**: uma perspectiva pós-colonial e intercultural. Revista eletrônica dos programas de mestrado e doutorado de CES/FEUC/FLUC, N.1 2006, p.3

Os negros de África não têm por natureza nenhum sentimento que leve acima do insignificante (...) entre as centenas ou milhares de negros que são transportados dos seus países para outros lugares (...) ainda não tem nenhum que tenha apresentado algo de grandioso na arte ou na Ciência (...) ( Hélia Santos, 2006, p. 3).

Os interesses ocidentais sobre o continente africano acentuavam a exploração econômica de recursos naturais e humanos para alimentar o desenvolvimento capitalista da metrópole. Boaventura Santos (2004, p. 16-17), assinala o fato de o desenvolvimento moderno e capitalista ter imposto a forma que o conhecimento-regulação transformou o colonialismo em “ordem”, acarretando em que “a zona colonial e a zona epistemológica, ambas caracterizadas por desigualdades drásticas de poder, foram progressivamente transformando-se uma contra outra num processo de fusão que contribuiu para que o colonialismo como relação social sobrevivesse ao colonialismo como relação política”. Ou seja, os projetos de modernidade e de capitalismo impuseram-se como única e total forma de organização de conhecimento e de poder, e tomava por pressuposto que o colonialismo, enquanto projeto intimamente ocidental, se impusesse com a mesma naturalidade nas mentalidades e formas de vida dos colonizados, com ainda um longo caminho a trilhar rumo à civilização moderna.

O fim do colonialismo enquanto relação político-jurídico declarada, não significou, no entanto, o fim do colonialismo enquanto relação social. Vários são os autores sul-americanos que têm se preocupado com a questão da colonialidade do saber, dentre eles destaque-se Edgardo Lander.

Edgardo Lander<sup>23</sup> afirma que a expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno (em suas expressões tecnocráticas e neoliberais cotidianamente hegemônicas) é o que pode ser literalmente descrito como a naturalização das relações sociais, a noção de acordo com a qual as características da sociedade denominada moderna são a expressões das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da

---

<sup>23</sup> LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. LANDER. E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-amérino de Ciências Sociais - CLACSO, 2205, pp. 21-53.

sociedade. A sociedade liberal constitui não somente a ordem social desejável, mas também a única possível.

Essa força hegemônica do pensamento liberal, sua capacidade de apresentar sua própria narrativa histórica como conhecimento objetivo, científico e universal; e sua visão da sociedade moderna como a forma mais avançada – e a mais normal – da experiência humana, está apoiada em condições histórico-culturais específicas. Para Lander, a eficácia da hegemonia atual desta síntese sustenta-se nas tectônicas transformações nas relações de poder ocorridas no mundo nas últimas décadas. A naturalização da sociedade liberal como a forma mais avançada e normal da existência humana não é uma construção recente que possa ser atribuída ao pensamento neoliberal, nem à atual conjuntura política; pelo contrário, trata-se de uma idéia com uma longa história no pensamento social ocidental dos últimos séculos.

Lander argumenta ainda que é possível identificar duas dimensões constitutivas (ou seja, de origens históricas distintas) – pela via de sua estreita imbricação – dos saberes modernos que contribuem para explicar sua eficácia neutralizadora: a 1ª refere-se às sucessivas separações ou partições do mundo “real”; a 2ª é a forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder, principalmente as relações colonial-imperiais de poder constitutivo do mundo moderno. Essas duas dimensões servem de sustento sólido a uma construção discursiva neutralizadora das ciências sociais e dos saberes sociais modernos.

De acordo com Lander, na autoconsciência européia da modernidade, essas sucessivas separações se articulam com aquelas que servem de fundamento ao contraste essencial estabelecido a partir da conformação colonial do mundo entre Ocidental ou europeu (concebido como o moderno, o avançado) e os “Outros”, o restante dos povos e culturas do planeta.

A conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade e a

organização colonial do mundo. Com o início da colonização na América surge não apenas a organização colonial do mundo, mas também a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário. Começa, então, nos séculos XVIII e XIX, pela primeira vez, a organização da totalidade do espaço e do tempo abrangendo todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados, dentro de uma grande narrativa universal.

A Europa é - ou sempre foi - conforme Lander simultaneamente, o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Nesse período moderno primevo/colonial dão-se os primeiros passos na “articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas” e do que Johannes Fabian chama de a negação da simultaneidade (*idem*, p.21). Entretanto, com os cronistas espanhóis dá-se início à “massiva formação discursiva” de construção da Europa - Ocidente e o outro, do europeu e o índio, do lugar privilegiado e do lugar de enunciação associado ao poder. Essa construção tem como pressuposição básica o caráter universal da experiência europeia, sendo as obras de Locke e Hegel, neste contexto, paradigmáticas. Pois, ao se construir a noção da universalidade a partir da experiência particular da história europeia e realizar a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana do ponto de vista dessa peculiaridade, instituem-se uma universalidade radicalmente excludente.

Castro Gomes (2005) perfila-se à mesma idéia afirmando que uma das contribuições mais importantes das teorias pós-coloniais à atual reestruturação das Ciências Sociais é haver sinalizado que o surgimento dos Estados nacionais na Europa, na África e na América durante os séculos XVII a XIX não é um processo autônomo, mas possui uma contrapartida estrutural: a consolidação do colonialismo europeu no além-mar. A persistente negação deste vínculo entre modernidade e colonialismo por parte das Ciências Sociais tem sido um dos sinais mais claros de sua limitação conceitual.

De acordo com Castro Gomes, em razão da impregnação desde suas origens pelo imaginário eurocêntrico, as Ciências Sociais projetaram a idéia de uma Europa ascética e autogerada, formada historicamente sem contato algum com outras culturas. A

racionalização em sentido weberiano teria sido o resultado da ação de qualidades inerentes às sociedades ocidentais, a “passagem” da tradição à modernidade, e não da interação colonial da Europa com a América, a Ásia e a África a partir de 1492.

Partindo deste ponto de vista, a experiência do colonialismo resultaria completamente irrelevante para entender o fenômeno da modernidade e o surgimento das Ciências Sociais. Isto significa que para os africanos, asiáticos e latino-americanos, o colonialismo não significou primariamente destruição e espoliação e sim, antes de tudo, o começo do tortuoso, mas inevitável caminho em direção ao desenvolvimento e à modernização. Este é o imaginário colonial que tem sido reproduzido pelas Ciências Sociais.

As teorias pós-coloniais demonstraram que, qualquer narrativa da modernidade que não leve em conta o impacto da experiência colonial na formação das relações propriamente modernas de poder é não apenas incompleto, mas também ideológico. Foi precisamente do colonialismo que se gerou esse tipo de poder disciplinar que, segundo Foucault (1990, pp. 179-191) caracteriza as sociedades e as instituições modernas.

Portanto, a ocupação do “ocidente” sobre o resto do “mundo” inclui no seu projeto uma imagem histórica. No caso da África, esse esvaziamento de sentido histórico agrava-se; na concepção moderna, África é um continente sem história anterior à época em que foi “descoberta”. Hegel afirmava que:

Historicamente, África não é parte do mundo; não tem movimento ou desenvolvimento que possa apresentar. Os movimentos históricos que apresenta – na região nortenha do continente – pertencem ao mundo europeu (Santos, Meneses e Nunes, 2004, p.25).

Os movimentos históricos a que Hegel se referiu são igualmente arrolados por um dos mais destacados filósofos africanos, o congolês Mudimbe (1994). O autor não divide o espaço africano entre espaços africanos e europeus. De acordo com Mudimbe<sup>24</sup>, Hegel dizia

---

<sup>24</sup> MUDIMBE, V. Y. *The idea of Africa*. London: James Currey publishers, 1994, p.54.

que a história do Egito, por exemplo, pertence ao continente europeu, isto é, fora daquele em que este país está localizado. A suposição do autor é que, na concepção da modernidade ocidental, qualquer produção de conhecimento no mundo tem de vir, obrigatoriamente, do ocidente. Este autor defende que a idéia que se tem da África e da própria história africana, reproduz tal invenção eurocentrista.

A idéia de uma história da civilização ocidental é equivocada no que diz respeito ao continente africano e às suas culturas. Estes são apresentados ligados à construção de um conhecimento, cuja gênese remonta ao século XVI, concomitante à consolidação do racionalismo como método e valor máximo do pensamento ocidental, que se desenvolve entre a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX. O papel secundário, pejorativo e depreciador da África integram a constituição de um “saber moderno” que permeia a formulação de princípios políticos, éticos e morais fundamentando os colonialismos ocorridos nos séculos passados. Suas tragédias prolongam-se até hoje, deixando marcas nas Ciências Humanas e, em particular nas Ciências Sociais. Como propõe Leila Leite Hernandez<sup>25</sup>:

As idéias desta “produção dos tempos modernos” revestem-se de uma legitimidade científica que deriva do par dicotômico saber-poder que se instala e se conserva fiel à regra de que “[...] não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro a qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância.” Em outras palavras, a atividade do conhecer saber passa a ser conhecida como um privilégio dos que são considerados mais capazes, mais bem-dotados, sendo-lhes, por isso, conferida a tarefa de formular uma visão do mundo ocidental, capaz de compreender, explicar e universalizar o conhecimento do saber ocidental (HERNANDEZ, 2005, p.17).

Neste sentido, pode-se dizer que o saber ocidental construiu uma consciência planetária constituída por visões de mundo, auto-imagens e estereótipos que compõem um “olhar imperial” sobre o universo. Pois as teses coloniais levaram à interiorização do “negro”, do “selvagem”, do “tribal”. As teorias modernas e liberais outorgaram à ciência o papel central no pensamento europeu, o distanciamento entre África e a Europa era tido

---

<sup>25</sup> HERNANDEZ, Leila M. Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: selo Negro, 2005.

como a “verdade”. A cultura e a natureza, o civilizado e o selvagem, o tradicional e o moderno. Nas interpretações de Santos Meneses e Nunes<sup>26</sup>:

Se o selvagem é, por excelência, o lugar da inferioridade; a natureza é, por excelência, o lugar da exterioridade. Mas como o que é exterior não pertence e o que não pertence não é conhecido como igual, o lugar de exterioridade é também um lugar de inferioridade (*ibidem*, 2004, p.25).

Desta forma, Santos Meneses e Nunes, apontam a lógica dicotômica da modernidade com base nas relações fortemente desiguais entre o colonizado e o colonizador, e na criação da alteridade máxima da modernidade.

Olhando o “selvagem” como parte da natureza, e distanciando-se a si mesmo desse mundo exterior, o homem ocidental procurou ignorar, relegar a uma posição de inferioridade ou negar outros conhecimentos, outras formas de vida, outras narrativas que, ao contrário do que a ideologia colonialista afirmava, existiam há milhares de anos, com uma organização social e cultural própria. Santos Meneses e Nunes assinalam que:

A produção do Ocidente como forma de conhecimento hegemônico exigiu a criação de um “outro”, construído como um ser intrinsecamente desqualificado, num repositório de características. Inferiores em relação ao saber e poder ocidentais e, por isso disponível para ser usado e apropriado (*idem*, 2004, p. 24).

Como propõem Santos Meneses e Nunes, essas formas alternativas de conhecimento foram encaradas pelo conhecimento científico, e em particular pelas ciências sociais, como inferiores e destruídas, deslegitimando o conhecimento das populações que deles dependiam e impedindo a continuação de sua forma autônoma de desenvolvimento.

Para estes autores, a hegemonia do conhecimento ocidental não passa de “uma forma de particularismo ocidental cuja especificidade consiste em ter poder para definir como particulares locais contextuais e situacionais todos os conhecimentos com que elas rivalizam” (Santos Meneses e Nunes, 2004, p. 25).

---

<sup>26</sup> **A morte de um conhecimento local perpetrada por uma ciência alienígena** (Santos Meneses e Nunes, 2004, p.20).



Esta forma de pensamento ocidental, hoje se tem trabalhado muito isso por autores pós-coloniais, tem sido vista como uma das violências mais douradoras perpetradas pelo período colonial, fundada numa suposta superior racionalidade moderna ocidental. Apesar de modificados, os conceitos ocidentais para descrever o atraso do continente africano são similares usados há mais de cinco séculos atrás, embora agora dotados de um significado diferente.

Chabal<sup>27</sup> (1997) observa que esta particularidade da necessidade da persistência desta forma de olhar colonial sobre o continente africano serve para perpetuar o jogo de espelhos que garante a persistência da África colonial. Pois, a compreensão do resto do mundo, a partir da miopia européia, reflete o perpetuar de uma relação de poder traduzida para o campo de saber.

Uma análise detalhada do campo de poder instituído pelas estruturas de produção de conhecimento nas sociedades africanas contemporâneas poderá suscitar explicações. As relações entre o poder, o discurso, as instituições políticas e suas práticas abrem as pistas para uma compreensão mais ampla de como a desumanização do passado colonial e do presente pós-colonial foram e continuam a ser construídas e mantidas, especialmente no campo das Ciências Sociais.

A soberania ocidental em querer civilizar os não-europeus, as raças chamadas por eles tidas como inferiores ou impuras que precisavam ser melhoradas. Esta forma de procedimento que Walter Mignolo (2003) denominou estas formas de dominação de subalternização<sup>28</sup> de saberes e conhecimentos, ainda hoje continuamente reforçadas (MIGNOLO: 2003, p.37).

Desse modo identifica-se a colonialidade do saber como os lados não explicitados da modernidade ocidental, como sua outra face. Coisa a que Boaventura de Souza Santos

---

<sup>27</sup> CHABAL, P. *Apocalypse now? a post- colonial journey into África*. Inaugural lecture, delivered on 12 march 1997 in kingis college London.

<sup>28</sup> MIGNOLO, Walter. **Histórias locais projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG: 2003, p. 37.

(2004, p.16-18) denomina “epistemicídio”, que retirou de todos os outros, não-europeus-ocidentais, a própria capacidade de pensar e não poucas vezes até o direito de ser. O silenciamento da colonialidade do saber acabou por produzir uma tradição seletiva, que possibilitou, ao longo do tempo, a cristalização daquilo que não passava, no início, de uma seleção realizada dentre um universo muito mais amplo de possibilidades. Essa visão que se impõe como única verdade acaba por excluir outros saberes que se inscrevem no tecido social, caso especialmente sensível entre as Ciências Sociais.

### **2.3. A Emancipação Política e Ideários do PAN Africanismo na África**

Como propõe o poeta antilhano Aimé Césaire, o “colonialismo e o nazismo possuíam posições simétricas; o que o burguês cristão do século XX, não perdoa a Hitler, não é o crime em si, não é a humilhação em si, é o crime contra o homem branco (...) por ter aplicado à Europa métodos colonialistas que até então somente os Árabes, os coolies da Índia e os negros da África recebiam” (Aimé Césaire, citado por Marc Ferro, 2003, pp.9-10).

Embora existam cinquenta e quatro nações no continente africano, apenas dezessete conseguiram alcançar a independência formal na década de 60. Essa década marcou a fronteira entre nacionalismo e liberdade, consolidando uma tendência que, com o decorrer do tempo, tornar-se-ia irreversível.

Os acontecimentos ocorridos no continente africano, como o início da guerrilha na Argélia, em 1952, ou a independência de Gana, em 1957, sem dúvida foram importantes para o continente, marcado por quatrocentos anos de escravidão e séculos de dominação colonial. Nos anos cinquenta os povos africanos tomaram consciência de que podiam reassumir a direção dos seus próprios destinos, sem deixar outros tomarem decisões por eles.

Por resumo, deu-se que a revolta anti-colonial no continente era vital e, portanto, um objetivo prioritário irrenunciável. A situação colonial havia deixado o africano ou africana na escolha entre o animal e humano, pois não existia senão para satisfazer as necessidades do colonizador. O que menos importava era o modelo de colonização, como

propõe Albert Memmi (1967) em sua obra o “*Retrato do Colonizado*”. Segundo este autor, como pode alguém se atrever a comparar as vantagens e os inconvenientes da colonização?

Neste sentido, os aprendizes dos ideários dos líderes africanos, como Kwame Nkrumah, Patrice Lumumba, Jomo Kenyatta, Tom Mboya, Julius Nyerere e o influente pensador antilhano Franz Fanon observaram com clareza que a soberania não era um fim em si mesmo, mas um meio. As independências das nações africanas foram concebidas e reclamadas como um primeiro passo para atingir a liberdade e o desenvolvimento, uma vez que os negros da África vinham sofrendo não só uma marginalização histórica como contínuos *vexames*.

O período entre 1955-1961 foi um marco histórico no continente africano. Pode-se considerá-lo fundamental na luta anti-colonial em África. Segundo Augusto Jone Luis (2005, p.22), a difusão da filosofia pan-africanista<sup>29</sup> e anti-colonialista dos nacionalistas da África Ocidental, de Kwame Nkrumah da Gana e de Nandi Azikini da Nigéria, contribuíram para que os intelectuais de vários pontos do continente tivessem consciência da natureza do colonialismo em África. O ano de 1957, por exemplo, foi marcado pela criação de organizações políticas internas e externas, resultados da intensificação da exploração colonial. De acordo com Jone:

Os anos de 1950 e 1960 podem ser considerados como décadas de descolonização do continente Africano. Foi nesse período que muitas colônias inglesas e francesas se tornaram independentes e muitas delas por via pacífica (*idem*, p.22).

O pan-africanismo teve uma importância vital para a história da África, bem como para a formação da Organização da Unidade Africana e de sua sucessora, a União Africana. Esse movimento foi crucial na constituição da identidade negra, tendo sido um instrumento de unidade de luta destes por reconhecimento, direitos humanos, igualdade racial e depois como elemento agregador na luta pela independência, através de seus congressos e

---

<sup>29</sup>O ideal **Pan-Africanista** foi um movimento que nasceu nas Antilhas nos princípios do século XX. Uma manifestação de solidariedade entre negros das ilhas inglesas e negros do sul dos EUA. Movimento que apostava para uma união de todos os africanos num só Estado (JONE, 2005, p.22).

posterior institucionalização dos interesses. O pan-africanismo enquanto movimento político e ideológico organizado surge, na verdade, fora do continente africano e ganha força através dos negros da diáspora, que se unem contra a discriminação e subjugação a que estavam sujeitos nas colônias americanas, e isso ainda no século XIX.

Pode-se destacar também que o término da Segunda Guerra Mundial foi fundamental na luta anti-colonial em África. Então, muitos africanos lutaram pela liberdade, ironicamente, de suas metrópoles e a partir de então as idéias independentistas foram se tornando cada vez mais concretas e contagiaram o ideário local. Durante esse período de permanência dos negros africanos na Europa, perceberam-se que, além de ter em comum o anseio pela independência européia, eles próprios eram vistos como uma unidade, um povo africanista. Esse momento então representou uma maior aglutinação do movimento pan-africano que até então era apenas um movimento de solidariedade racial, fora do continente africano, contra a discriminação sofrida nas colônias americanas e caribenhas. Em seguida, passa a ser um instrumento na luta anti-colonial e pela emancipação política do continente.

Com alguma margem de subsídio da historiografia, pode-se dizer que os ideários voltados a alcançar independência das colônias européias na África fortaleceram a idéia de uma identidade africana, acarretando numa unidade do povo negro, que então lutava por um objetivo comum, a descolonização. Esse aspecto fortaleceu no movimento pan-africanista o espírito de unir forças para alcançar os objetivos.

Ocorrido em Manchester em 1945, o congresso pan-africano contou com a participação de “políticos, sindicalistas e estudantes, representantes das colônias inglesas”, destacando a presença de lideranças africanas como Kwame Nkrumah, Wallace Johnson, da Serra Leoa, e Jomo Kenyatta da Kênia. Ali foi anunciada “a independência imediata das colônias e incondicional [...] como a maior de todas as reivindicações”.

Este Congresso de Manchester deu novo impulso ao Pan-Africanismo, que a partir de então passou a ter uma participação africana mais efetiva, e ocupou-se a ser um

instrumento significativo para os africanos, passando a utilizar a concepção de solidariedade racial para promover a luta pela independência do continente africano.

Assim, na análise da Leila Leite Hernandez (2005, p.147), na maior parte das vezes, essas idéias integram um exercício intelectual e político necessário para futuras ações eficazes na busca da emancipação política. De acordo com Leila Leite Hernandez:

Para compreender o papel do pan-africanismo em África de colonização francesa. As preocupações referem-se a um desafio. O primeiro o de constituir uma identidade de destino de um conjunto de povos sobre os quais se abateram as violências institucional e simbólica em diferentes graus de intensidade, exercidas pela burocracia colonial. A essas características somam-se três particularidades: a primeira refere-se ao fato de que, no caso das Áfricas de colonização francesa, as idéias pan-africanas foram gestadas e desenvolvidas mais tarde, isto é, entre as duas guerras mundiais; A segunda particularidade, por sua vez, diz respeito ao fato de que essas idéias são expressão de forma muito mais incisiva em Paris do que nas Áfricas Ocidental e Equatorial Francesas; Enquanto à terceira particularidade, é que esse pan-africanismo restringiu-se a um pequeno número de africanos das colônias francesas radicados em Paris, que encontraram compreensão e acolhida nos meios intelectuais, artísticos e políticos, ao contrário dos africanos das colônias inglesas, em Londres (Leila Hernandez, *idem*, p.147).

O pan-africanismo na África de colonização francesa apresentava uma abordagem diferenciada quanto àquela desenvolvida pelo pan-africanismo de vertente anglófona, tinham essas duas principais preocupações: a construção de uma identidade que fizesse frente às mazelas do colonialismo e a fundamentação intelectual e política que viabilizasse futuramente a “emancipação política”.

Já o pan-africanismo da África francófona difere da colonização britânica em pelo menos três aspectos, primeiramente o pan-africanismo nessa região foi elaborado mais tardiamente em relação ao outro, sendo este no período entre guerras. Além de permanecer mais contundentemente em Paris do que propriamente no continente africano, ficou mais restrito a um seleto grupo de intelectuais, artistas e políticos africanos com formação européia. Pode-se destacar desta vertente a participação fundamental da obra literária como difusora das realidades da atuação colonial francesa em África, tornando-se assim um instrumento de denúncia na Europa.

A maior expressão de um movimento pan-africano da África colonial francesa foi o movimento denominado de negritude. Movimento literário que resgatou as tradições culturais do continente africano. Teve como seus expoentes Leopold Sédar Senghor<sup>30</sup> e Aimé Césaire<sup>31</sup>. A principal idéia desse movimento foi a de que “todos os povos de ascendência africana tinham um patrimônio cultural comum”, o que lhe conferia centralidade na noção de raça.

Como houve diferenças no processo de colonização das colônias britânicas e das colônias francesas, houve também uma diferença na forma que se desenvolveu o pan-africanismo nessas duas vertentes: os dois blocos terão seus papéis definidos no período antecedente a suas independências.

## **2.4. Resgate da Questão Colonial na África Portuguesa: Guiné-Bissau e Cabo Verde**

Após breve passagem pela história do pan-africanismo e anti-colonialismo em África, cabe agora abordar o resgate da questão colonial na África portuguesa, em especial Guiné-Bissau e Cabo Verde. A apresentação trará uma visão sucinta do processo histórico, hipóteses sobre o que está na gênese do problema, oferecendo enquadramento imprescindível para o tema aqui tratado.

O século XV foi marcado como o período das grandes expedições, que possibilitaram à Europa entrar em contato com terras longínquas, reveladas com a descoberta de novas rotas marítimas e que tiveram importantes consequências históricas, as quais, ao menos à população africana, reverberam até hoje como tragédia.

---

<sup>30</sup> **Leopoldo Seda Seghor**, político e escritor senegalês, nascido em Joal às redores de Dakar em 1906. Foi um dos criadores do movimento da negritude e presidente do Senegal de 1960 até 1980 sendo eleito três vezes.

<sup>31</sup> Escritor e político francês nascido na Martinica em 1913, que fez da *poesia um motivo de retorno às fontes da negritude* e proclamou em seus ensaios e peças os seus desejos de se libertar das formas tradicionais da cultura ocidental.

Foi assim que se deu o início do processo de “roedura” dos portugueses na costa ocidental africana. Como assinala o cronista Gomes Eanes Zura (*apud*: Esteves, 1988, p.24) em 1446, Nuno Tristão chegou ao Cabo Branco e a Arguim, pontos de partida para a exploração dos rios da Guiné. Dez anos depois, Diogo Gomes e Cadamosto exploram o rio Grande. Na segunda viagem de Cadamosto por aquelas paragens, chegou ele a Bijagós. Esses lugares faziam parte de um amplo espaço territorial com fronteiras fluídas, a Senegambia, caracterizada por movimentos migratórios em várias direções. Abrangia diversas organizações políticas capazes de gerar complementaridade entre as diferentes zonas ecológicas do Saara, da floresta e da savana.

Logo após a invasão, foram organizadas diversas expedições de caráter comercial para a costa. Segundo Maria Luisa Esteves (1988, p. 25), foi em 1455 que, com fins mercantis, realizou-se a primeira viagem do veneziano Cadamosto, mas que não ultrapassou a Gâmbia. No ano seguinte, o mesmo navegador e hábil traficante chegou à Geba<sup>32</sup>. Conforme esta autora, ainda em 1454 a expedição de Diogo Gomes que segundo Maria Luisa Esteves, precedeu a de Cadamosto, esteve na Geba, que explorou, e no Gâmbia, onde colheu informações de caráter comercial, tendo chegado à região de Cantôra, importante mercado do ouro, que se iria transformar-se em um dos principais eixos do tráfico aurífero. Na observação da Maria Luisa Esteves acontece que<sup>33</sup>:

O infante D. Henrique recebera o exclusivo da exploração comercial das partes da Guiné Portuguesa após à sua morte foi o sobrinho, o infante D. Fernando, o herdeiro deste monopólio. Para estimular a colonização das Ilhas de Cabo Verde, conseguiu de D. Afonso V a carta de 12 de junho de 1466, concedendo aos moradores da Ilha de Santiago diversos privilégios, dos quais sobressai o encarregado de negociar nas terras da Guiné Portuguesa, excetuando Arguim, com a promessa de se manterem estas concessões mesmo sendo arrendado o resgate da costa (*idem*, p. 26).

Daqui deriva o elo que ligou a Guiné ao Cabo Verde, da qual foi uma simples dependência até 18 de março de 1879, data que marca a ruptura desta subordinação e transforma a região em província autônoma.

---

<sup>32</sup> Fica localizada a leste da Guiné-Bissau.

<sup>33</sup> ESTEVES, Maria Luisa. **IV centenário da fundação da cidade de Cacheu 1588-1988, Cacheu cidade antiga: A questão do Casamansa e a delimitação das fronteiras da Guiné.** Lisboa, 1988, pp. 25-26.

Em 1588, Portugal funda junto à costa, Cacheu<sup>34</sup>, criada como “local de estadia dos portugueses”, que recebe os primeiros contingentes de colonizadores. Em 1630, com a criação da capitania-mor de Cacheu, núcleo da Guiné Portuguesa, deu-se início à ocupação administrativa. Na ótica de Leila Leite Hernandez<sup>35</sup>:

No que diz respeito ao povoamento, ainda que raras vezes os povos africanos tenham sido descritos pelos administradores coloniais como indiferenciados e culturalmente homogêneos, constituíam-se de quatro diferentes grandes grupos etnoculturais no litoral e dois no interior. Os que habitavam o litoral eram os grupos: dos *diulas e balantas*<sup>36</sup> o dos *manjacos* incluindo os *papéis* e os dos *banhus*; os *beafadas e nalus*; e os dos *bijagós cocolis e padjadincas* que habitavam o arquipélago de Bijagós. Esses povos no seu conjunto tinham a família como sua unidade política e econômica caracterizando, assim, as sociedades como horizontalizadas. Já no interior ficavam os *maninkés*<sup>37</sup> e os *fulas*<sup>38</sup> (Leila, 2005).

Vale destacar que a Guiné-Bissau, até 1879, teve sua administração ligada à Cabo Verde passando, em 1890, à categoria de província, tendo como seus principais municípios Bolama, Cacheu e Bissau.

Quanto à conquista do território, como assinala Leila Hernandez (2005, p.538), a conquista foi pontilhada de guerras de “pacificação” ou “domesticação”, sobretudo contra os *Papeis* que não se identificavam com a presença colonial portuguesa no território, o que inclusive foi decisivo para a Guiné-Bissau passar de província a distrito militar autônomo, com poderes concentrados em mãos de governadores escolhidos pela metrópole. Essa transformação levou a que *Bissau, Cacheu, Geba e Buba* tornaram-se “comandos militares”, decisão justificada porque “(...) a civilização era apenas incipiente, e os hábitos, pode-se dizer primitivos da grande massa da população indígena, requeria procedimentos normais e simplificados<sup>39</sup> (...)”. Assim eram julgados pelo colonizador.

---

<sup>34</sup> Uma cidade que fica localizada no norte da Guiné-Bissau que recebeu o primeiro povoamento português.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 537.

<sup>36</sup> Etnia que detem maior número da população Guineense *balantas*.

<sup>37</sup> Eram guerreiros e agricultores convertidos ao islamismo desde o século XII. Tinham uma organização política centralizada e a estratificação social caracterizava sociedades verticais.

<sup>38</sup> Foram os primeiros que disseminaram o colonialismo português na Guiné Portuguesa no atual território da Guiné-Bissau *fulas*.

<sup>39</sup> PELISSIER, René. **História da Guiné: portuguesa e africanos na Senegambia** (1841-1936). Lisboa: Estampa, 1989, 2 v., p.33.



Paulo Freire (1978, p.20) observa que a ideologia colonialista procurava incutir nas crianças e nos jovens a imagem que deles ela fazia: “de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se” “branco” “ou pretos de alma branca”. Tomando a ideologia européia por verdade, a história dos colonizados teria começado com a chegada dos colonizadores, com sua “presença civilizatória”, corolário da forma bárbara de compreender o mundo atribuído aos nativos, mas praticada pelos “civilizados”. Assim, cultura, só a dos colonizadores; a música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isto, quase sempre, tinha de ser reprimido e imposto o gosto da metrópole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas.

Por outro lado, não há de se esquecer que também as rivalidades existentes entre as diversas etnias sempre foram obstáculo à formação de uma unidade contra a dominação. Rivalidades estas sempre encorajadas e reforçadas pelo poder dominante. Coisa que se realizava pela oferta de privilégios a determinada etnia que se aliasse às forças alienígenas, como foi o caso dos *fulas*. O emprego da violência, não é preciso dizer, era prática corriqueira, e a fragmentação étnica garantia árido terreno para a concatenação de qualquer defesa dos interesses aborígenes, facilitando a efetividade do sistema de exploração colonialista.

### **3. GUINÉ-BISSAU: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO**

#### **3.1 Localização Geográfica, População e Economia**

A Guiné-Bissau é um pequeno país africano com 36.125 km<sup>2</sup> situado na costa ocidental do continente africano, entre o território do Senegal, que lhe serve de fronteira ao norte, a república da Guiné-Conakri delimitando leste e sul, e com o Oceano Atlântico a oeste. Sua independência é bastante recente. O país ainda sofre as consequências da dominação colonial. Foram exatamente cinco séculos de dominação. Tornou-se independente de Portugal, antiga potência colonizadora, a 24 de setembro de 1973 depois de onze anos de uma dura luta armada pela sua libertação, que terminaria com o reconhecimento da sua soberania pela antiga metrópole portuguesa após a queda do regime fascista salazarista, em 25 de abril de 1974. Entre 1974 a 1991, o país viveu sob uma adaptação do regime marxista-leninista, inspirado e apoiado na União Soviética.

A transição política foi iniciada em 1991 com uma revisão da constituição. As primeiras eleições democratas foram realizadas em junho e agosto de 1994. O que não impediu que o período de 1994 a 1997 fosse marcado por grande conflituosidade devido às lutas internas do partido no poder, uma situação cujo agravamento levou ao conflito político-militar, de 7 de junho de 1998.

Geograficamente, o país é formado por uma planície com fracas altitudes, exceto as colinas de Boé que constituem extensão das grandes colinas do Futa Djallon. Possui zona costeira de 200km de comprimento e zona econômica exclusiva de 70.000Km<sup>2</sup>, o duplo da superfície ocidental. Numerosos rios, dos quais o Cacheu, o Mansoa e Geba são os mais importantes, percorrem o território e são as melhores vias de acesso ao interior. A rede fluvial, portanto, é muito densa e na zona costeira registra-se um grande desembocar de rios, nas margens dos quais predominam um ecossistema de mangues, propício à orizicultura. A pluviometria varia de 1000mm/ano no nordeste a 2250mm/ano no sudoeste.

Além do território continental, pertencem ao país cerca de 40 ilhas, que formam os arquipélagos dos Bijagos. Em virtude da sua situação geográfica, a vegetação da Guiné-Bissau é do tipo savana e floresta tropical e o clima é tropical úmido. Há duas estações climáticas durante o ano: a seca, que se estende de novembro a abril, e a chuva, que vai de maio a outubro<sup>40</sup>.

Hoje sua população está estimada em pouco mais de 1,5 milhões de habitantes. A sua densidade populacional é de 29,4 hab/ km<sup>2</sup> e a taxa de crescimento demográfico anual é de 2,12%. Não obstante a exigüidade territorial ser diminuta em termos populacionais, sua configuração física, aliada à história da sua formação de nação enquanto entidade política conferiu-lhe notável diversidade cultural e étnica, com cerca de trinta etnias, cada uma com sua língua e matrizes culturais próprias. Há os *Balantas*, *Fulas*, *Mandingas*, *Manjacos* e *Papeis* que são os mais destacados do ponto de vista demográfico, ao lado de minorias culturais como os *Beafadas*, *Mancanhas*, *Bijagós*, *Felupes*, *Baiotes*, *Cassangas*, *Djacancas*, *Nalus*, *Sossos*, *Tandas*, *Padjadincas*, *Saracolés* e *Landumas*.

O país está dividido em nove regiões<sup>41</sup> administrativas, incluindo o setor autônomo de Bissau, a capital, e 36 setores. A aproximação dos dados demográficos à divisão política e administrativa do território faz transparecer duas características importantes deste país. Em primeiro lugar, a maioria dos habitantes continua a viver no mundo rural. Em segundo, observa-se uma forte atração por Bissau e seus arredores, que albergam mais de um quarto de toda a população do país. Ver tabela I a distribuição de número de habitantes em regiões:

**Tabela I - distribuição de habitantes por regiões**

Regiões e Números de Habitantes em 2002	População residente
Bissau – capital	359048

---

<sup>40</sup> DJALÓ, Mamadú. **Educação e domínio colonial no século XX: uma pesquisa documental sobre a Guiné no período de 1960 a 1974**. 2006, p.20.

<sup>41</sup> Regiões, no contexto da divisão administrativa do Brasil, equivalem a Estados.

Oio	179125
Bafatá	158000
Cacheu	100316
Gabú	182653
Tombali	63812
Biombo	61550
Quínara	57814
Bolama	8481
Bijagôs	22699
Guiné-Bissau – Total	1.245.919

Fonte: [www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel10/marilenedalva.pdf](http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel10/marilenedalva.pdf) – acesso 7 de junho de 2008.

As políticas econômicas, levadas a cabo durante os 30 anos de existência do país, principalmente no período de 1973-86, foram marcadas por uma gestão centralizada, orientada para o mercado interno, privilegiando o intervencionismo econômico do Estado em detrimento da promoção de iniciativas privadas. O incentivo ao desenvolvimento industrial, buscado através de uma política de substituição de importações, desde o período de 1986 a datas presentes, caracterizando os incipientes setores comercial, financeiro, não foram aptas a impulsionar o crescimento econômico.

A Guiné-Bissau depende, sobretudo, da pesca e da agricultura. É um país eminentemente agrícola. A agricultura emprega cerca de 80% da força de trabalho e tem como principais produtos de exportação a castanha de caju, madeira e peixe. Concernente aos recursos naturais há ainda a exploração de reservas de bauxita, fosfato e petróleo.

Entre seus principais parceiros internacionais estão o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), União Européia (UE), UNESCO, UNICEF, Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT), União Econômica Monetária Oeste Africana (UEMOA), e União Monetária Oeste Africana (UMOA).

Após um declínio nas tendências de desenvolvimento devido a um conflito político-militar, em junho de 1999, embora sem ajuda financeira exterior, o país conseguiu retomar a dinâmica antecedente. Em decorrência da recuperação econômica, o então governo eleito beneficiou-se do apoio financeiro das instituições de BRETON WOODS<sup>42</sup>, sob condição de observar escrupulosamente uma gestão macroeconômica rigorosa, de forma a acelerar o crescimento e reduzir o nível generalizado de pobreza. Conforme Djaló:

O Banco Mundial em sua carta “política de desenvolvimento do setor privado”, recomendou ao então governo a adoção de uma estratégia que deveria estar assente nas políticas orçamentais e financeiras destinadas a eliminar o *déficit* orçamentário, restaurar o excedente primário e reduzir a taxa de inflação para menos de 4% como forma de alcançar um desenvolvimento acelerado e durável. O que significou, portanto, poucos investimentos nos setores sociais<sup>43</sup>.

### 3.2 A Experiência Colonial e a Afirmação da Nação-Estado

Após a Segunda Guerra Mundial, muitos movimentos de independência surgiram em toda a África. Em 1956, os líderes nacionalistas africanos da Guiné Portuguesa fundaram o Partido Africano pela Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC). Amílcar Cabral chefiou o partido de 1956 a 1973, quando foi assassinado. O PAIGC, durante a década de 1960, tinha por prática recrutar seus quadros dentre o campesinato e dedicar-lhes treinamento em táticas de guerrilha. A experiência do Partido Africano da Independência da Guiné e do Cabo Verde (PAIGC) na luta armada contra o colonialismo português foi decisiva para a afirmação de Nação-Estado na Guiné-Bissau.

Elane Tomic(1995) é das autoras que discute o processo de dominação. Ela afirma neste processo, para além da dominação concreta, violenta e tirânica, que diretamente implica a esfera política em seus desígnios, a dominação ia além, abrangendo a dominação cultural que, sobrepondo seu próprio sistema de crenças ao nativo, destruía também o

---

<sup>42</sup> Fica localizado no nordeste dos Estados Unidos. **Onde em 1944, foi criado, o Fundo Monetário Internacional, tinha uma missão:** atuar como uma agência supranacional de caráter permanente, para regular e fiscalizar o sistema financeiro internacional (KENEN, 1994).

<sup>43</sup> *Ibidem*, p.21-22.

mundo simbólico do dominado. O que significa quase sempre a destruição das instituições sociais e como culminância deste processo perverso, o esmagamento da língua materna; o que quer dizer, o esmagamento profundo de qualquer identidade cultural (*apud*: DJALÓ, 2006, p.38).

Neste sentido, segundo Djaló (*idem*, p.38) a ideologia da dominação tem necessidade de criar estereótipos que estigmatizam o dominado, o que Walter Lipman(1971) definiu como “imagens em nossas cabeças” (*apud*: Hélio Inforzato 1971, p. 53).

Portanto, esses estereótipos fabricados pela sociedade dominante, o dominado tende a interiorizar como se fosse inerente a sua própria “natureza”. Negar a negação gerada pela ideologia dominante, é o primeiro passo para afirmar-se positivamente, e então se inicia o processo de construção de uma consciência crítica. A negação da sua negação, neste movimento dialético, significa, a um só tempo, a afirmação da sua identidade e a negação da identidade do dominador.

Gabriel Fernandes (2005) em sua obra “*Em Busca da Nação: notas para uma reinterpretção do Cabo Verde crioulo*”, afirma que a emancipação do colonizado começa pelo seu calculado aprisionamento à nação, que supõe rompimento de laços de dependência para com os tradicionais representantes da mesma, com os quais passa a interagir e, por vezes, a competir. Segundo ele:

Uma vez que o colonialismo se nutre da exacerbação da diferença (para a qual contribuem de forma decisiva não só os traços da cultura, mas também, e, sobretudo, da raça), seus agentes demonstram grande relutância em permitir que o discurso proselitista da nação altere esse traço do sistema de dominação colonial. Nesta base, qualquer convergência nacional de que constitutivamente contraditória. Na verdade, existe uma tensão teoricamente intransponível entre, de um lado, o colonizador, para quem a sua identidade nacional constitui um dos principais recursos simbólicos de legitimação do mando, e, do outro, o colonizado, para quem a aquisição dessa identidade nacional supostamente alheia representa um importante recurso de emancipatório. Ou seja, se para o colonizador sua pertença e lealdade nacionais funcionam como um ponto de partida para a dominação dos outros, para o dominado elas são a meta de cuja tangibilidade depende sua constituição como sujeito e, portanto, a sua libertação. Por isso, no quesito nacional, colonizador e colonizado estão definitivamente

embrenhados num jogo de soma nula, em que se um ganha o outro tem de perder (FERNANDES: 2005, p.35).

Pode-se afirmar que, hoje, a consciência de nacionalidade na Guiné-Bissau é uma realidade incontestável; claramente evidenciada na constante rejeição do colonialismo. A vontade de libertar-se do “jugo” colonial e o suporte que disso resulta foi fundamental para o processo de afirmação da Nação-Estado. Insuficiente em si, é preciso que a consciência nacionalista subsista e se consolide na Nação-Estado através das populações sentindo e compartilhando um mesmo espectro de valores e anseios, fundamentos imperativos para acarretar no desenvolvimento econômico e social, consolidando numa instituição nacional.

Para Gabriel Fernandes, o caráter natural da nação aparece como um dos pressupostos mais consubstanciados da abordagem primordialista<sup>44</sup>. No geral ela tende a focalizar a origem remota e a história contínua da nação, assegurando que esta tem suas raízes mergulhadas numa comunidade etnolinguística, constituindo um desdobramento natural de uma identidade coletiva, não sendo produto de nenhuma ação particular de grupos políticos e possuindo características prévias à formação dos Estados modernos (*ibidem*, 2005, p.25).

Nesse sentido, a nação existiria não tanto pautada em mudanças profundas das estruturas sociais e políticas. Mas, antes, apoiada no natural sentimento de que “pessoas que compartilham certas características comuns sintam-se afins e se percebem como membros de um único grupo que é idêntico ou pelo menos semelhantes a uma nação”, o que acarretaria em seu aglutinamento de torno de um mesmo sentimento de pertencer, formando o sustentáculo da instituição nacional.

Adrian Hastings<sup>45</sup> é um dos defensores da origem étnica das nações. Postula a existência de nação como realidade concreta, e não como mera construção, assegura que

---

<sup>44</sup> Partindo da afirmação de **Chizrmonte**, observado em **Hasting**, nação aparece como uma realidade que está para além da etnia e além do Estado, o que, segundo ele, demonstra que esse autor parte de uma noção determinada de uma vez por todas e não de conceitos que formam empregos sem excessivo rigor e aplicado a realidades diferentes (FERNANDES: 2005, p.26).

<sup>45</sup> *idem*, p. 125.

cada etnicidade é portadora de uma Nação-Estado em potencial, cuja efetivação depende da presença de alguns requisitos. Partindo da mesma linha investigativa de Liah Greenfeld<sup>46</sup>, segundo a qual existiria um caso de nação na Idade Média, erigido sobre fundamentos bíblicos e que adquiriu qualidade de Nação-Estado, ele procura mostrar o quanto a língua vernácula ou, mais precisamente, a tradução da Bíblia para as línguas românticas funcionou como fator decisivo na passagem da etnia à nação.

Anthony Smith<sup>47</sup> também se perfila à idéia de um fundo étnico para a nação, sustentando que “há mais coisas na nação do que uma fabricação nacionalista<sup>48</sup>”. Neste sentido, ele afirma ser “necessário examinar os modelos culturais da comunidade pré-moderna”, para “entender por que tantas pessoas sentem-se atraídas pela nação como seu foco de lealdade e solidariedade no mundo moderno”.

Sem dúvida, seria inadequado imaginar a Nação-Estado na Guiné-Bissau sem associá-la, ao grande repositório cultural sobre o qual assenta, ou sem reportá-la, entre outros, às lutas de libertação desencadeadas na Guiné-Bissau, que constituíram o seu principal alicerce político. Tendo em conta que, em sua totalidade, as tais bases culturais e político-militares da Nação-Estado foram empreendimento exclusivo dos grupos étnicos nativos.

Para Connor, o fator-chave da existência das nações é exatamente a consciência de si do grupo, que o separa de todos os outros. Esta afirmação, no entanto, é vinculada a uma definição prévia do tipo de grupo em questão: a nação<sup>49</sup> é o grupo mais amplo aos quais as pessoas crêem estar ligadas por uma ancestral (*apud: Fredrik Barth, Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart, 1998, p.45*).

---

<sup>46</sup> *ibidem*, p. 143.

<sup>47</sup> *Idem*, p.35.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p.26.

<sup>49</sup> Definiu previamente a **essência da nação** – a convicção que têm seus membros de formar um mesmo povo, tendo uma origem comum e um “mesmo sangue” -, segundo a qual ele pode avaliar “nações autênticas”. Se afirmação de Hobsbawm visa definições subjetivas vai contra a argumentação primordialista principalmente de Connor em sua coerência interna, uma vez que ela subtrai a natureza do liame nacional à história ( *ibidem*, p. 45).



Hobsbawm (1992<sup>a</sup>), por sua vez, afirma que a “característica fundamental da nação moderna e de tudo que a ela se liga é justamente sua modernidade”. Entende que as tentativas de definir a nação por meio de critérios objetivos estão destinadas ao fracasso, em primeiro lugar.

Qualquer que seja o critério ou a combinação de critérios (língua, etnia, cultura, história, território, religião etc.) estes são tão fluentes quanto ao que procuram definir. Em segundo lugar, porque é sempre possível encontrar exceções: ou porque os candidatos eleitos pela definição não manifestem aspirações nacionais, ou porque “nações” efetivas não correspondem aos critérios: como poderia ser diferente, na medida em que tentamos fazer entrar em um quadro permanentes e universais entidades historicamente novas, que estão apenas emergindo, que mudam (...) (*idem*, pp.15-25).

A definição teórica e os critérios da nação-Estado tornaram-se pontos relevantes e crescentemente interpretados em termos “etnoculturais”, com predileção pelo critério lingüístico. No entanto, pautando-se pelos estudos de Hobsbawm, o conceito nação deve necessariamente prever sua evolução e transformação, principalmente por tratar-se de fenômeno “historicamente muito jovem”. O que o torna ainda mais grave é o fato de tratar-se de fenômeno de amplas conseqüências políticas, cuja interpretação acarreta, entre outras, em medidas de política pública, legitimidade de ambições nacionalistas no direito internacional, incentivo a tal ou qual comportamento social, e resolvendo conflitos entre Estado, nação e povo (*ibidem*, pp.31-35).

### **3.3 Primeiras Sociedades e a Questão da etnicidade**

Para compreender a dinâmica das primeiras sociedades que habitaram a Guiné-Bissau e a questão da etnicidade que lhes é pertinente, é importante uma apresentação das estruturas políticas e sociais destas primeiras sociedades que viveram (e vivem ainda muitas delas) no que é o atual território da Guiné-Bissau.

Antes de tudo, esqueça-se a idéia de que a história dos territórios africanos começa com a dominação dos nativos. Muitos grupos étnicos viviam no que é hoje Guiné-Bissau

antes da chegada dos exploradores portugueses, em 1446. Do séc. XVII ao XIX, os portugueses usaram o lugar como base para o comércio de escravos. A região tornou-se colônia lusitana, chamada Guiné Portuguesa, em 1879. Em 1951, foi transformada em província ultramarina de Portugal.

Na observação do autor francês Chesneaux (1995), que em sua obra pergunta se “*devemos fazer ” tabula rasa” do passado?*”, defende que a ocultação do passado sempre foi ponto estratégico, instrumentalizado pelo poder vigente. O controle do passado pelo poder é um fenômeno comum a todas as sociedades de classe, mas efetiva-se segundo as especificidades dos interesses de cada modo de produção dominante (CHESNEAUX, 1995, p.35). Esta deveria ser a verdadeira função da história ou “história da história”: resgatar em cada etapa do passado, a relação peculiar existente em cada saber histórico e o respectivo modo de operar da classe dominante.

Segundo Djaló (2006, *ibidem*, p.14), as sociedades que habitaram Guiné-Bissau, dividiram-se em “sociedades do interior” e “sociedades do litoral” antes do século XV, e teriam ocupado regiões situadas mais no interior. Posteriormente, em consequência de guerras internas na disputa por terras e liderança regional, teriam sido empurradas para o litoral. O fato fundamental dessas sociedades da Guiné-Bissau e até mesmo da África em geral, é que a grande família funciona como elemento “místico-espiritual, social e solidário”. Em todas as etnias de religião tradicionalmente africana, as linhagens patrilineares congregam todos quanto se identificam por integrarem a cadeia unilinear de parentesco<sup>50</sup>.

Partindo da mesma asserção, Claude Lépine (1999, pp.8-11) assinala que as sociedades rurais africanas organizavam-se em clãs e em linhagens patrilineares, o que configurava o chamado modo de produção de linhagens. No século XVIII, eram conjuntos

---

<sup>50</sup> O **parentesco** de que se fala aqui não é de laços de sangue, mas um parentesco simbólico, convencional, que se estabelece às vezes entre duas famílias e que dava a cada uma delas o direito de proceder de uma à outra, “à-vontade”, com toda a “familiaridade” (*idem*, 2006, p.25).

de indivíduos que acreditavam ser descendentes de um antepassado místico espiritual comum, o que lhes articulava em unidades de gestão e unidades políticas.

A estrutura política e social destas sociedades possuía um caráter intensamente comunitário. Desempenhava o indivíduo funções de importância coletiva, estando o seu interesse subordinado ao geral. Com a colonização, essas sociedades que se encontravam em regime tribal sofreram intensa influência cultural, o que determinou em parte a sua desagregação contribuindo para uma gradativa assimilação da cultura européia.

De acordo com Djaló, “os africanos<sup>51</sup>”, de modo geral, pensavam que os mais velhos possuíam grande sabedoria acumulada por uma longa experiência de vida. O que lhes atribuía responsabilidades pelo culto de antepassados, e pela reprodução de costumes e tradições; sendo sua obrigação a observação das normas estabelecidas pelos antepassados, assegurando continuidade e prosperidade às linhagens.

A economia destas sociedades era essencialmente ligada à agricultura, ao pastoreio, à caça e à pesca. A combinação destas diferentes atividades econômicas possibilitou a sedentarização dos grupos e, ao mesmo tempo, permitiu a expansão demográfica.

Lourenço Ocuni Cá (2000) chegou à mesma conclusão, indicando ainda que estas sociedades exploravam a terra apenas uma vez por ano, o que minorava o desgaste do solo e auxiliava o fixar das populações. Algumas etnias que compõem essa sociedade tradicional ainda existem em algumas regiões até hoje, como por exemplo, os “*Bijagós*” na região de *Bolama*, no sul do atual território da Guiné-Bissau, sobrevivendo ao tráfico de escravos, à dominação colonial e aos projetos de modernidade (CÁ: 2000, p.4).

Na Guiné-Bissau os casos mais típicos de organização social e também os mais claramente diferentes são os dos *Fulas* e os dos *Balantas*. Amílcar Cabral, no célebre “*seminário de quadros em 1969*” partia destas peculiaridades para explicar aos militantes

---

<sup>51</sup> *Idem*, p.25.

do Partido do PAIGC as características da sociedade guineense. Segundo Amílcar Cabral (1976), a sociedade tradicional *Balanta* estaria numa fase de “desagregação do comunismo primitivo<sup>52</sup>”, uma sociedade sem classes e sem Estado<sup>53</sup>, onde a terra, que é base da vida, pertence a todos os indivíduos que nele habitam; uma família *Balanta* cultiva a sua *bolanha*<sup>54</sup>, mas não a pode vender; sua *bolanha* pertence, como todas as demais, à *tabamca*<sup>55</sup> ou conjunto de *tabamcas*.

A produção também é essencialmente coletiva, pois todas as operações agrícolas, desde a preparação dos terrenos até a colheita, são combinadas pelo conjunto dos chefes de família. Neste sistema, o trabalho produtivo, sem perder a dimensão familiar, tem sempre características comunitárias, o mesmo acontecendo com o usufruto dos bens produzidos, administrados coletivamente<sup>56</sup>.

Em contraste com este modelo econômico-social dos *Balantas*, há outra sociedade tradicional representativa na Guiné-Bissau os *Fulas*. Situam-se no pólo oposto e suas sociedades são fortemente hierarquizadas, com estratificação de classes, com Estado, enfim suas sociedades se encontram organizadas em pirâmide, no topo da qual se encontra o *regulo*<sup>57</sup>, ligado a uma espécie de corte de sacerdotes e nobres; em seguida encontram-se as

---

<sup>52</sup> Na linguagem espontânea própria do “seminário de quadros”, Amílcar Cabral desenvolvia assim este tema: “a sociedade *Balanta* é uma sociedade que talvez esteja na fase de desagregação do comunismo primitivo, mas já muito longe do comunismo primitivo, tão longe que não tem nada de parecido [...] é a desagregação já na última fase talvez, mas influenciada grandemente, nos últimos 60 a 80 anos, pela dominação colonial. Porque a sociedade *Balanta*, por exemplo, e qualquer outra sociedade da Guiné, não tinha dinheiro, mas o colonialismo trouxe o dinheiro, o ciclo da moeda que muda logo todas as relações da sociedade”. As citações seguintes são do “seminário de quadros em 1969”.

<sup>53</sup> A sociedade *Balanta* é uma sociedade sem classes, em que todos os indivíduos estão no mesmo nível. [...] “chama-se do tipo horizontal ou sociedade sem Estado”, é uma sociedade, portanto, que não tem meios para reprimir as pessoas, como um órgão constituído, como um órgão de repressão, a não ser leis e costumes próprios, que transmitem oralmente de geração em geração, a o que as pessoas procuram respeitar.

<sup>54</sup> *Bolanha* é o termo local que designa o campo cultivado de arroz.

<sup>55</sup> *Tabamca* é o termo local para designar as aldeias habitadas por estes.

<sup>56</sup> Quando se apura, cada colheita dos *Balantas* é repartida da seguinte forma: uma parta da colheita é reservada para o consumo durante o ano inteiro, uma outra parte é guardada para semente, outra ainda é vendida e finalmente uma última parte é reservada para as frequentes “festas” – casamentos, funerais *etc.*, onde os excedentes são gastos com grande opulência (a grandeza da festa exprime o poderio econômico de quem a oferece).

<sup>57</sup> Chefes tradicionais, que são representantes máximos do Estado Fula, têm seus elementos de informação, sua guarda, seus administradores, porque pode ter vários sítios onde ele tenha que representar-se, conta ainda com estruturado sistema de segurança para defender aquele domínio de classe. Ele é ligado a altos sacerdotes,

classes médias compostas por artesãos e comerciantes, e finalmente os camponeses com um estatuto análogo ao de servos.

Neste modo de produção da sociedade *fula* encontram-se características do feudalismo. Neste sentido, segundo Amílcar Cabral<sup>58</sup>, muitos estudiosos dos assuntos africanos implicaram este como se fosse feudalismo, mas não é. No feudalismo, conforme Cabral, os senhores são donos da terra, há propriedade privada da terra, enquanto na sociedade tradicional *fula* não há propriedade privada da terra. A terra pertence à população inteira e, quando muito, à aldeia ou *tabamcas*. O chefe é o encarregado por Deus de gerir a terra, que pertence a toda a gente. Destes aspectos das sociedades tradicionais guineenses depreende-se de que se trata de uma realidade incontestavelmente diversificada, o que nos leva à abordagem do conceito de etnicidade.

Este termo tem tido uma utilização completamente nova na literatura científica francófona, tendo sido empregado para designar a consciência de presença de um grupo étnico. Embora ele tenha sido introduzido no meio académico francês já no início da década de 1980 durante uma mesa-redonda organizada por Françoise Morim no âmbito da Associação Francesa de Antropologia, permaneceu inevidente até hoje no vocabulário sociológico daquele país e só agora começa a ser explorado nos estudos sobre imigração, racismo, nacionalismo ou violência urbana. *Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart* (1998, pp. 23-24) utilizam o termo etnicidade para designar não o étnico, mas os sentimentos que lhe estão correlatos: o sentimento de formar um mesmo povo, partilhado pelos membros de subgrupos no interior das fronteiras nacionais, ou o sentimento de lealdade manifestado em relação aos novos grupos étnicos urbanos pelos africanos destribalizados. Conforme Barth:

O termo etnicidade só irá realmente impor-se nas Ciências Sociais americanas a partir da década de 1970, e irá conhecer desde então o sucesso crescente, comprovada pela criação de uma revista especializada (*ethnicity*, criada em 1974) e por um número impressionante de obras, a maioria das vezes coletivas,

---

nobres, gente de casta superior, que, em geral, não precisam trabalhar e dedicam sua vida às rezas, e a supervisionar a engrenagem social.

<sup>58</sup> No “seminário de quadros em 1969”.

que o fazem surgir em sua titulação. No decorrer da década, os colóquios, as conferências, os programas de pesquisa organizados sobre o tema irão multiplicar-se, a tal ponto que se pode caracterizar esse período como o da emergência da “indústria acadêmica da etnicidade (*idem*, p.24)”.

A partir do trecho citado, talvez se possa afirmar que a imposição do conceito, no decorrer desse período, tocou precisamente à necessidade de abranger o que têm em comum todos esses fenômenos de competição e de conflito nos quais os grupos se opõem em nome de sua pertença étnica. Trata-se da necessidade de investigação do que fez, repentinamente, a pertença étnica uma realidade onipresente do mundo contemporâneo.

De acordo com alguns pesquisadores, como por exemplo, Barth<sup>59</sup>, a questão da etnicidade é um fenômeno universalmente presente na época moderna, especialmente por tratar-se de um produto do desenvolvimento econômico, da expansão industrial capitalista e da formação e do desenvolvimento dos Estados-Nação.

Abordando-lhe como categoria fundante da ação social e a crescente tendência de fazer derivar-lhe lealdades e direitos coletivos. Trata-se de universo de questões que, sem dúvida, sustenta a pertinência da questão étnica, como categoria imprescindível à investigação do mundo contemporâneo.

### **3.4 Guiné-Bissau: Conflitos de Perspectivas entre a ideologia e a ação**

Guiné-Bissau vivenciou nos últimos trinta anos um sucessivo processo de rupturas político-sociais de desigual intensidade, mas que se constituíram em outros tantos desafios quanto à capacidade criativa e à busca de soluções para os complexos problemas que emergiram após cada uma delas.

De forma sintética, retoma-se o que ocorreu nesse passado recente. Aqui, o ponto de partida é o ano de 1956, ano da criação do PAIGC, primeira ruptura, que desencadeou uma luta armada de libertação nacional contra o colonialismo português até a atingir

---

<sup>59</sup> *Ibidem*, p.27.

independência do país, em 1974, uma segunda ruptura. Na primeira década de independência, o país encetou um projeto de construção de caráter socialista, alimentado pelo Amílcar Cabral ainda no decorrer da luta armada, após o assassinato de Cabral e, com o posterior sucesso de um golpe de Estado, em novembro de 1980, e a deterioração da economia, acabou sendo sufocado. Aderindo em 1985 ao FMI e ao Banco mundial, a gravidade da situação levou o país a adotar o ideário neoliberal como precondição para angariar recursos junto às entidades e tentar combater a deterioração econômica, terceira ruptura. A abertura ao multipartidarismo, que culminou com as primeiras eleições gerais multipartidárias da Guiné-Bissau em 1994, e um conflito político-militar em 1998, marcou a quarta ruptura. Um novo quadro de pós-guerra se desenha, no qual o aprofundamento da cidadania e o aprendizado democrático constituem desafios para a classe política guineense.

A crise econômica que a Guiné-Bissau vem atravessando, resultado de equívocos na concepção e direção da estratégia econômica, da guerra de desestabilização e da conjuntura econômica internacional desfavorável, tem aprofundado a dependência. Hoje o país depende de ajuda e empréstimos estrangeiros para financiar importações essenciais e até para o próprio orçamento e funcionamento da máquina burocrática estatal. Nessa situação não é fácil salvaguardar a soberania nacional, tão necessária à tomada de decisões sobre as mudanças ou os reajustamentos econômicos e políticos em curso. Corre-se, assim, o grande risco de se perder, através da adoção de políticas econômicas vinculadas aos organismos internacionais, o que tantas vidas custaram na luta pela independência nacional. Com a paz alcançada em 1999-2000, o país passou a trilhar o caminho de um sistema socioeconômico e político baseados no multipartidarismo e no mercado.

Frente a tantos problemas após a independência nacional, a classe política sentia-se comprometida com toda a sociedade guineense. Tinha consciência que organizar a luta armada por libertação nacional significava criar ao povo, o mais rápido possível, condições para uma vida livre e de bem estar social. O que, já naquela época, parcelas da classe dirigente julgavam impossíveis de alcançar num sistema de caráter econômico liberal e de livre concorrência.

Isso constituiu preocupação fundamental. Embora existisse no seio dos que aderiram à luta um objetivo comum, a conquista da independência nacional, a partir do momento em que o PAIGC foi obrigado a responsabilizar-se pela administração da Guiné-Bissau, surgiram diferentes opiniões sobre a política econômica e tipo de sociedade a construir. Segundo um ex-combatente da pátria<sup>60</sup>:

Revelaram-se abertamente nas nossas fileiras elementos com vocação capitalista, o que desencadeou uma serrada, ideológica e política na nossa organização. Esta surgiu, numa primeira fase, sob a forma de divergência de opinião. Divergências que, na realidade, mascaravam a contradição fundamental no nosso seio, o antagonismo de classe.

Portanto, após a independência, estiveram presentes no seio do PAIGC “duas concepções de pensamentos diferentes”. Concepção que era da “ideologia revolucionária com base no marxismo leninismo” e a da “ideologia moderada”. As classes políticas do PAIGC acreditavam que as experiências da guerra de libertação, particularmente aquelas ligadas à organização da economia nas zonas libertadas pelo partido, serviriam de ponto de partida para inspirar a estrutura produtiva pós-independência. O plano serviria também para resolver as graves distorções econômicas e sociais, resultados de longo período de dominação, opressão e exploração coloniais. Os setores sociais (com destaque para educação e saúde) foram eleitos como ponto estratégico para o desenvolvimento do país e para transferir experiências coletivas da luta de libertação para todo o país recém independente.

Segundo Aquino Antonio Duarte (1993, p.263), é nessa base que nos primeiros anos da independência tentou-se ensaiar um modelo do desenvolvimento econômico com algumas características de gestão e administração centralizadas. Naquela altura entendia-se que era possível que a Guiné-Bissau transitasse de uma economia de auto-subsistência para uma economia de complexa divisão de trabalho.

---

<sup>60</sup> Entrevista concedida ao próprio autor em 20 de agosto de 2008.



Não obstante o caráter um tanto utópico desse pensamento houve certo realismo na definição dos elementos que deveriam compor a estratégia do desenvolvimento do país. Como assinala Dowbor (1980, pp. 111-113), alguns pontos logo após a independência, foram ganhando peso:

- a) Reconheceu-se que o país era pequeno e pobre, e por tal motivo deveria racionalizar a utilização de seus recursos; os autores da estratégia defendiam ainda a necessidade de mobilizar todas as camadas sociais, utilizar cada metro quadrado cultivável, exigir o máximo de cada quadro e integrar todo o país num vasto esforço pela reconstrução nacional. A estratégia visava à racionalização administrativa condizente com as dimensões reduzidas do país, transformando fraqueza em força, para coordenar o desenvolvimento econômico e social através da integração das iniciativas dos diversos setores;
- b) O país tinha que construir e defender a sua independência dia após dia, em cada projeto que executava e em cada investimento que realizava;
- c) Prioridade ao setor agrário, reconhecido como o maior setor e a base da economia, contribuía com mais da metade do PIB e absorvia mais de 80% da população ativa;
- d) Ao setor industrial foi atribuído o papel de dinamizador da economia, pelo que se devia desenvolvê-lo em estreita ligação com o setor agrário.

Foram essas as convicções e estratégias elencadas como principais para o desenvolvimento. Uma questão concreta que se tornou decisiva era a maneira como deveria ser administrado o excedente da produção agrícola e regulado o acesso aos bens de consumo. Segundo Abrahamsson e Nilsson:

Os revolucionários argumentavam que a produção dos bens alimentares, para além do que os camponeses necessitavam para a sua própria sobrevivência, devia ser coletiva. Este excedente de produção deveria financiar as necessidades de guerra e ser dividido após decisão tomada coletivamente. As classes da concepção do pensamento moderado eram de opinião que devia haver um sistema comercial privado, que comprasse os excedentes dos camponeses em troca de bens de consumo. Quando alguns membros do Partido começaram a organizar uma rede comercial, verificou-se uma cisão que pôs os revolucionários e nacionalistas uns contra os outros (1994, p.33).

A concepção do pensamento revolucionário saiu vencedora nas lutas internas sobre esta questão política decisiva. Não obstante, posteriormente, foi um dos motivos que levou ao golpe de Estado de 14 de novembro de 1980, liderado pelo Ex-presidente da Guiné-Bissau João Bernardo Vieira.

## 4. AS ETAPAS DA EVOLUÇÃO DO ENSINO E FORMAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

### 4.1 Ensino Colonial Português

Ao abordar a questão da educação no país, necessariamente vem à tona o evidente legado do ensino colonial português na Guiné-Bissau, que deixou, após a independência de 1974, uma taxa acima de 98% de analfabetismo (*ibidem*, p.26). Ilustrativamente, na Guiné-Bissau em 1960 existiam 21 escolas da responsabilidade do governo colonial, e 135 escolas de responsabilidade das missões católicas. A tabela abaixo especifica:

**Tabela II - Índice de analfabetismo de ensino colonial.**

População Total	Número de analfabetos	Porcentagem de analfabetismo
510.777	504.928	98,85

Fontes: Anuário Estatístico do Ultramar e Instituto Nacional de Estatística, Lisboa, 1958, (CÁ, 2000, p. 7).

Segundo Djaló<sup>61</sup> as escolas a cargo do Estado colonial tinham ao seu serviço 45 professores e as escolas missionárias 185 professores. O grau de ensino compreendia até o 3º ciclo (7º ano). As escolas estavam localizadas, respectivamente, em *Bissau*<sup>62</sup> e resto das regiões como *Bolama*, *Bafatá*, *Bambadinca*, *Bissorã*, *Bubaque*, *Catió*, *Farim*, *Nova Lamengo* (atual *Gabu*), *Mansoa*, *Texeira Pinto* (atual *Bula*), *Sonaco*, *Bajocunda*, *Cancalefa*, *Buruntuma* e *Cacini*. Conforme Djaló:

O ensino colonial caracterizava-se exclusivamente pela escola e organizava-se em compartimentos estanques. O primeiro compartimento era chamado de ensino primário servia apenas para preparar os alunos para o ingresso na etapa seguinte chamado de ensino secundário, que por sua vez conduzia a ensino superior (2006, p.33).

---

<sup>61</sup> *Ibidem* p.35.

<sup>62</sup> Atual capital da Guiné-Bissau.

Na análise de Lourenço Ocuni Cá (2000, p.9) na Guiné-Bissau, como em quase todos os países africanos, principalmente da colônia portuguesa, que seguiram o modelo educativo do colonialismo português de regime salazarista, somente uma pequena minoria<sup>63</sup>, em torno de 10% a 15% dos alunos que começavam a escola primária conseguiam chegar ao secundário.

Desta forma, afirma Davidson (1975), cerca de 60% dos alunos que estudavam nessas escolas eram europeus (filhos de comerciantes e oficiais que serviam o exército português). Na Guiné-Bissau não existia qualquer tipo de educação superior. De 1446 até os anos 60 do século XX, apenas onze guineenses haviam atingido uma licenciatura universitária, e todos eles eram como “portugueses assimilados” (DAVIDSON, 1975, p.26).

Alfredo Bosi (1992, p.11), em sua obra *Dialética da Colonização*, investiga a origem da palavra colônia e chega à conclusão de que a palavra deriva do verbo latino “colo” significando na língua de Roma, “eu moro”, “eu ocupo a terra”. Tomar conta, neste sentido básico de “colo”, importa não só em mandar mais também em cuidar. Porém, em se tratando do sistema colonial, antes da independência, o que era facilmente verificado era que a colônia era tão-somente espaço da exploração econômica, da produção e da sujeição dos nativos obliterados da sua cultura aos colonizadores.

O Estado colonial do regime fascista salazarista não se preocupava com a educação e organização da sociedade guineense, as escolas que funcionavam na Guiné-portuguesa como era chamado pelo Estado colonial português não continham o modelo europeu de ensino, eram instituições fechadas em si. De acordo com Davidson (*ibidem*, 2006, p.32), a estrutura educacional montada pelos portugueses em Portugal não foi mesmo criada para os guineenses terem acesso. Quando muito, 1% de toda a população podia ter acesso ao

---

<sup>63</sup> A consequência deste mecanismo, que privilegia uma minoria e exclui a maioria, só pode conduzir à reprodução daquela estrutura de classe. (*ibidem*, 2000, p.9).

sistema escolar, ainda que só 0,3% tenham chegado à condição de assimilação<sup>64</sup>. A tabela a seguir mostra a estrutura da educação colonial<sup>65</sup> de 1962 a 1973.

**Tabela III - Estrutura do ensino colonial – 1962/1973**

Anos	Ensino primário: alunos	Pessoal docente	Ensino secundário: alunos	Pessoal docente
1962/1963	11827	162	987	46
1963/1964	11877	164	874	44
1964/1965	12210	163	1095	45
1965/1966	22489	192	1293	42
1966/1967	22489	204	1039	43
1967/1968	24603	244	1152	40
1968/1969	25213	315	1773	111
1969/1970	25854	363	1919	147
1970/1971	32051	601	2765	110
1971/1972	40843	803	3188	158
1972/1973	47626	974	4033	171

Fonte: Repartição provincial dos serviços da educação, província da Guiné, 1973.  
(CÁ: 2000, p. 8).

Os fracos resultados da educação colonial portuguesa, particularmente aos alarmantes números de analfabetismo, têm principal causa na base de educação colonial. Desde o início da ação colonial, Portugal encarava a assimilação dos nativos como princípio e objetivo da sua presença ultramarina. Em 1926 instituiu categorias distintas de colonizados, os indígenas e os assimilados ou civilizados, e com esta perspectiva criou as bases de um sistema educacional apoiado numa escola seletiva, fortemente discriminatória,

<sup>64</sup> Nativos que sabiam ler, escrever e que se comportavam como portugueses com total incorporação da cultura portuguesa esses sim eram assimilados.

<sup>65</sup> A educação colonial tanto a sua estrutura como o seu conteúdo, refletia a filosofia colonial consequentemente era laboratório de desafricanização e sujeição segundo Toure (*Lourenço Cá, 200, p.5*).

cujas estruturas rigidamente hierarquizadas e pouco recompensadoras eram o ensino rudimentar e, mais tarde, o ensino de adaptação, destinados aos indígenas; e o Ensino primário, reservado aos civilizados.

Segundo Fafali Koudawo (1993, p.70), a seletividade e a discriminação não se justificavam pela simples distinção entre indígena e civilizado. Estavam estreitamente ligadas aos objetivos da educação indígena, que se limitava a um contato com a língua portuguesa e ao conhecimento de rudimentos de cálculo. Neste sentido, vale afirmar que estes objetivos modestos fundamentavam outras características da educação colonial portuguesa tais como:

- a) A ruralização do ensino;
- b) A limitação do ciclo de ensino rudimentar a quatro anos, equivalentes a três anos de ensino primário para civilizados;
- c) A estratégia vigente até ao advento da política “Guiné melhor”;
- d) O fraco engajamento da administração colonial e a mocidade crônica dos meios à disposição da formação;
- e) O papel preponderante dos missionários, mais inclinados a evangelizar do que a escolarizar.

A seletividade e a discriminação estavam também em vigor no Senegal e na Gâmbia que formam a Senegâmbia próximas à Guiné-Bissau. Em suas linhas gerais, as opções da educação colonial portuguesa não eram radicalmente diferentes das políticas britânica e francesa, implementadas na Senegâmbia, mas a concretização das escolhas, a cronologia das transformações e das revisões de políticas, os meios postos ao serviço das políticas e os resultados obtidos diferenciavam profundamente.

As políticas de educação colonial implementadas nos países vizinhos, na Gâmbia sob domínio inglês e no Senegal sob domínio francês, explicaria a má-vontade da administração colonial portuguesa para com a educação na Guiné-Bissau. Esta abordagem comparativa é indispensável para se entender a educação colonial, pois em menos de um

século, três políticas da educação colonial foram aplicadas dentro de um espaço de 244.000km<sup>2</sup>, que constitui a *Senegâmbia*<sup>66</sup>. Alteraram seculares laços regionais, criando três situações radicalmente distintas nos domínios dos recursos humanos, o que abriu um fosso entre Senegal, provido desde o início do século XIX de uma numerosa elite intelectual, e a Conforme Fafali Koudawo (1993, p.72) Guiné-Bissau, iniciou após duas décadas o seu esforço de formação de quadros nacionais. A política de educação colonial portuguesa tinha no seu seio duas principais contradições geradoras de fracassos, como assinala Fafali Koudawo:

A primeira contradição residia no fato que a administração colonial afirmava a primazia da língua portuguesa no sistema escolar e simultaneamente confiava a responsabilidade das escolas às missões católicas. Ora, a missão inclinava-se a promover o uso de língua franca local como suporte eficiente da obra de evangelização. Os dois pilares do ensino indígena que, segundo o governador Ricardo<sup>67</sup> Vaz Monteiro “eram ensinar o indígena a falar português e rezar como os portugueses” isso gerava conflitos e se neutralizavam mutuamente. Segunda contradição opunha a política de assimilação e a lógica do ensino indígena, cujo curso de quatro anos conduzia a um beco sem saída. A não existência de pontes entre o sistema educativo dos indígenas e os dos civilizados colocava a política portuguesa de formação na impossibilidade de criar as condições necessárias para a lusitanização e a assimilação. Esta situação fortalecia as condições objetivas para a emergência de uma reação nacionalista radical violenta (*Fafali Koudawo, 1993, p.73-74*).

O sistema educacional do regime colonial, segundo explicações de Lourenço Ocuni Cá, (2000) estaria atribuído à igreja católica no seu “dever colonizador”, sendo sua a responsabilidade de dar educação às populações em processo de colonização dentro dos moldes da cultura portuguesa. Era necessário, então, um mínimo de europeização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica. Caso os africanos assimilassem a cultura e as técnicas européias com demasiado sucesso poderiam constituir uma ameaça à dominação colonial (Ocuni, 2000, p. 5).

A igreja católica desempenhou um papel negativo ao longo da história da colonização portuguesa, mesmo até o início de 1980. Para muitos intelectuais nativos na fase ativa da ocupação colonial, os missionários foram os braços espirituais dos

---

<sup>66</sup> Senegal, Gâmbia e Guiné-Bissau.

<sup>67</sup> *Ibidem*, p,75.

governadores, dos administradores, dos Chefes de Postos *etc.* Eles impuseram o cristianismo, uma religião cujos esquemas são muito diferentes das premissas religiosas tradicionais.

Durante a colonização portuguesa, a educação dos guineenses tinha dois objetivos fundamentais, arrancá-los da comunidade a que pertenciam e formar elementos submissos aos dominadores, que pudessem servir como intermediários entre o Estado colonial e as massas camponesas. As escolas destinavam-se ainda a formar aqueles quadros nacionais absolutamente indispensáveis ao bom funcionamento da administração colonial e a garantir os vínculos com a metrópole, ao mesmo tempo em que respaldavam a boa-vontade “civilizatória” de tirar os infiéis da escuridão. Tudo isso era claríssimo na Guiné portuguesa onde, segundo CIDA-C (1976), antes do início da luta armada, apenas freqüentava as escolas pouco mais de 1000 alunos, lecionados por 30 professores.

## **4.2 Ensino das Zonas Libertadas pelo PAIGC**

A descrição das transformações realizadas na organização e estrutura do ensino colonial português, no tocante aos seus objetivos, conteúdos e sua filosofia fazem-se necessárias para apresentar as experiências de ensino das zonas libertadas pelo PAIGC durante a luta armada pela libertação. Nesses locais, uma vez sob o controle do movimento de guerrilha, não se fazia sentir mais a presença física e administrativa das forças colonialistas. A partir de 1964-1965 após o congresso de *Cassacá*, o PAIGC começou a organizar seu sistema de ensino com as escolas de *tabamcas*, os internatos, a escola piloto e o instituto amizade. Este sistema concebido pelo PAIGC tinha cinco principais funções:

- 1) Criar uma alternativa face à educação colonial;
- 2) Descolonizar os espíritos submetidos à propaganda colonial e à conseqüente alienação;
- 3) Promover a mobilização contra a opressão colonial;
- 4) Emancipar os espíritos face às forças obscurantistas locais;



- 5) Criar as condições para o afastamento da Guiné-Bissau dos modelos estrangeiros e de um desenvolvimento alienador.

Esta função do sistema educativo do PAIGC tinha duas características então entendidas como complementares, a primeira é que se tratava de uma escola popular, dedicada à democratização do acesso ao saber; e a segunda característica é que se tratava de uma escola revolucionária.

Foi durante este período que surgiu uma nova forma de conceber a educação escolar na Guiné-Bissau. Os dirigentes do PAIGC bradavam a palavra de ordem “quem sabe deve ensinar aquele que não sabe”. Assim, a educação passou a ser encarada como instrumento fundamental no processo de transformação de consciência. Pensando nisso que o PAIGC institucionalizou o que vinha sendo praticado nas áreas libertadas em matéria de educação durante a luta armada de libertação.

Assim, o PAIGC começou a criar escolas em todas as regiões libertadas e destacou a educação dentre os aspectos prioritários no combate ao colonialismo e à ignorância. De acordo com Lourenço Ocuni Cá (*idem*, p.39), o PAIGC, como não tinha recursos financeiros suficientes utilizou como livros didáticos tudo o que dispunha como, por exemplo, cartões de embalagens de sabão ou material bélico, e como professor todo aquele que soubesse ler e escrever.

É a partir destas constatações que se pode afirmar que foi o PAIGC quem deu melhor atenção às tarefas educacionais logo que começou a ser libertada a primeira região da Guiné-Bissau. A educação estava estreitamente integrada a todas as demais atividades e era sentida como um aspecto da luta global, conforme depoimentos de ex-alto dirigente do PAIGC:

Nos momentos da luta, um professor que conseguisse fazer uma escola ficava muito contente porque a escola era um aspecto da luta. O professor era um combatente como qualquer outro combatente das forças armadas. Dantes um professor era avisado que tinha de abrir uma escola em Mores, no sul do país, por exemplo, ou em Cachungo, no norte. Ele imediatamente carregava a sua mochila, chegava à região matriculava os alunos e deslocava uma missão para as fronteiras

a fim de ir buscar os livros e outros materiais escolares. Dessa missão faziam parte crianças e adultos. Eram construídas as escolas em barracas, as carteiras eram de tara (uma espécie de árvore local) ou palmeiras. Assim ficavam prontas as escolas sem problemas. O professor passava a comer com os combatentes e fazia o seu trabalho com toda a dedicação (DJALÓ, 2006, p.49).

Era o que poderia chamar-se de uma educação militante, uma educação que fazia parte integrante do combate libertador. Como bem sintetizou Amílcar Cabral: “a luta de libertação na Guiné-Bissau é, acima de tudo, um ato de cultura”. Para Cabral só um povo que preserva a sua cultura é capaz de se mobilizar para a luta e esta, por sua vez, torna-se um fator de cultura a partir do novo dinamismo social que desencadeia.

O sistema educativo montado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevância na experiência das sociedades tradicionais guineenses. As informalidades educativas e sua espontaneidade tradicional foram revalorizadas, e também se procurava depreender lições da prática cotidiana. Considerando a grande dificuldade com que se deparava face aos recursos materiais, tentava-se, à medida do possível, associar a aprendizagem à produção e às tarefas das comunidades. Sobretudo nos internatos o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e da sua preservação material. Com essas experiências práticas de integrar a educação ao trabalho e à participação política, tentava-se desenvolver nos alunos uma nova mentalidade.

O funcionamento das aulas em cada escola variava com as condições locais, mas existiam características comuns. Assim, de um modo geral, havia aulas todos os dias úteis da semana, variando o período entre quatro e dez horas. A frequência dos alunos era organizada por grupos, de modo que se podia efetuar convenientemente o trabalho de lavoura e cultivo dos campos. As raparigas (meninas) ocupavam-se ainda do trabalho de caráter doméstico (*ibidem*, p.196).

Depois do resultado êxito de criação de internatos, dois no leste e dois no sul do país, criam-se também semi-internatos, que abrigavam alunos da 2º e 3º classe que viviam nas *tabancas* dispersas e que não podiam frequentar os internatos por falta de lugares. Segundo Lourenço (2002, p. 40), o partido tinha necessidade de reunir esses alunos. Devido

à impossibilidade de criar escolas em cada aldeia. Era também uma forma de reduzir os custos de escolaridade e garantir uma melhor qualidade de ensino (*idem*, p. 40). Para os alunos de semi-internatos e outros que terminavam a 4º ou 6º classes e não podiam continuar os seus estudos, foram criados Centros de Educação Popular Integrada, juntando-os com alguns alunos vindos das zonas rurais, com fins de integrá-los no trabalho comunitário (*idem*, p. 40).

Por este engajamento, a educação nas zonas libertadas obteve resultados importantes. O PAIGC escolarizou grande número de crianças a partir dos 10 anos, dadas as condições de guerra. Segundo Pereira, citado por Lourenço (2002, p. 16), os melhores alunos eram selecionados para frequentarem os internatos do partido, instalados nos países limítrofes, depois eram contemplados com bolsas de estudos no exterior. Além disso, o PAIGC, tendo em conta a exigência da reconstrução nacional e não obstante as condições da luta armada que obrigava direccionar muitos jovens à preparação militar, cuidou particularmente para que se formassem futuros quadros em nível médio e superior. Para isso contou com o apoio de países “amigos”, tais como “Cuba, Ex-URSS, China e Suécia”. Em função disso, durante este período um número relativamente grande de guineenses atingiu os cursos superiores quando comparados com o período de ocupação colonial (*idem*, p.16). Ver tabela IV - Esforço de escolarização do PAIGC Educação nas zonas libertadas: 1965 a 1973.

**Tabela IV - Ensino das zonas libertadas - 1965/1973**

Ano	Escolas	Professores	Alunos
1965/1966	127	191	13.361
1966/1967	159	220	14.386
1967/1968	158	284	9.384
1968/1969	134	243	8.130
1969/1970	149	248	8.559
1970/1971	157	251	8.574
1971/1972	164	258	14.531

1972/1973	156	251	15.000
-----------	-----	-----	--------

Fonte: Documento do Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura da Guiné-Bissau, junho de 1976. (CÁ, 2000, p.17).

A diminuição de alunos entre os anos 1967, 1968 e 1969, está vinculada ao envio de candidatos para as formações em diversas áreas, Forças Armadas, Marinha, telecomunicações, organização política, segurança, milícia, saúde, ensino, produção. A diminuição também se deu devido ao encerramento de 25 escolas que se tornaram inviáveis devido à guerra, conforme as estatísticas apresentadas acima (documento do Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura da Guiné-Bissau, junho de 1976).

Segundo argumentos de Pereira, referido por Lourenço (2000), em 10 anos, o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo português em cinco séculos. Em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados: 36 em curso superior, 46 em curso técnico médio, 241 em cursos profissionalizantes e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico (*idem*, p. 18). Ver as estatísticas do quadro V - comparativo da formação no período colonial entre zonas não libertadas e libertadas, segundo o nível do ensino.

**Tabela V- Estatísticas das zonas libertadas – 1471/1961 e zonas não libertadas - 1963/1973**

Período colonial	Nível			
	Superior	Médio técnico	Profissionalização e especialização	Formação de quadros políticos
Zonas não libertadas 1471-1961	14	11	—	—
Zonas libertadas 1963-1973	36	46	241	174

Fonte: Pereira, referenciado por CÁ, 2000, p. 18.

Segundo Cabral “se tivéssemos dinheiro, faríamos uma luta com escolas e não com armas” para ele a educação é um dos alicerces para a emancipação.

Em acordo com os modelos de ensino anteriores, as décadas de 50 e 60 estavam organizadas de maneira a assegurar a bipartição imposta pelo regime colonial. Existia o ensino rudimentar, também conhecido por ensino de adaptação ou missionário. Este tipo de ensino destinava-se aos negros. Quadros abaixo mostram o engajamento de formação dos quadros do PAIGC no âmbito de ensino técnico médio e ensino superior, ver tabelas VI e VII abaixo.

**Tabela VI - Ensino médio técnico: 1959-1973**

Quadros formados pelo PAIGC	1959-1973
Cursos	Ensino técnico médio
Medicina e formações análogas	11
Ciências Político-Sociais	1
Engenharia	20
Agronomia	13
Economia	1
Total	46

Fonte: Jean-Claude Andréini et Marie-Claude Lamber. *La Guinée-Bissau. D'Amilcar Cabral à la reconstruction nationale*. Paris: L'Hamattan, 1978, p.13

**Tabela VII - Formados no ensino superior 1959-1973**

Quadros formados pelo PAIGC	1959-1973
Cursos	Ensino superior
Medicina e formações análogas	10
Direito e Ciências Político-Sociais	7
Engenharia	7
Agronomia	6

Economia	4
Belas Artes	2
Total	36

Fonte: *Jean-Claude Andréini et Marie-Claude Lambert. La Guinée-Bissau. D'Amilcar Cabral à la reconstruction nationale. Paris: L'Hamattan, 1978, p.137.*

As experiências da educação nas zonas libertadas por melhores condições que oferecessem, obviamente, não podiam garantir a independência de Guiné-Bissau. Tornou-se, contudo, importante referência para organização de um sistema de educação que servisse efetivamente ao povo da Guiné-Bissau.

### 4.3 Ensino Pós - Colonial

A educação ao longo da história tem sido usada como fator de transformação e de manutenção de valores que determinam a dinâmica social. Durante décadas, sobretudo no final do século XX, foi dado maior realce à educação voltada para a formação profissional do que a educação calcada em valores éticos e morais, excludentes. Dada a importância que o conhecimento – aquisição de habilidades profissionais para transformar e gerar produtos – assume na sociedade capitalista, para acelerar a industrialização, para capacitar e treinar profissionais, o debate no cenário internacional toma novo fôlego diante das metas desenvolvimentistas. A partir de então, segundo Lampert (1995), o investimento na educação passou a ser calculado em termos de retorno econômico e financeiro, e não pelo interesse de formar cidadãos capazes de serem agentes multiplicadores da dinâmica social e de mudanças de paradigmas. Orientada pelos princípios que ditam a lógica do mercado (mais-valia), a política educacional passa a ser moldada em acordo com um modelo político concentrador e cada vez mais excludente.

Toda a política do investimento na educação passa a apresentar um viés mercadológico, útil e rentável, e por sua vez desprovido de ética, moralidade e solidariedade. Mesmo com as limitações impostas pela falta de recursos do Estado pós-

colonial o PAIGC ainda foi capaz de sustentar os princípios do ensino ligado ao trabalho produtivo, à educação integrada à vida comunitária, a gestão democrática das escolas com a participação de professores e alunos em atividades políticas como fomento ao desenvolvimento humano. Para a implantação deste sistema de ensino, o Comissariado de Educação convidou Paulo Freire e a equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC), que trabalhava com este educador em Genebra, para prestarem consultoria durante a implantação de uma Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos.

Com a alfabetização de adultos, Paulo Freire propôs que se repensasse a história coletiva, há pouco marcada pela libertação do colonialismo. Para tanto, com o auxílio do Estado da Guiné-Bissau, procurou reforçar a criação de uma identidade nacional. O intuito era a formação de um novo homem e uma nova mulher que, através da alfabetização, engajassem-se na luta pela reconstrução nacional. O educador visava reinventar a educação para a construção de uma cultura nacional popular. Freire defendia que a intromissão de valores da cultura dominante na Guiné-Bissau era um fenômeno social e cultural, e que sua extrojeção demandava uma transformação através de uma ação cultural (FREIRE, 1981, p.44). Para tanto, Freire defendia que o povo guineense deveria conquistar sua palavra. Logo após a independência, o país adotou o regime marxista leninista, baseado no suporte de Moscou, o que foi decisivo na definição dos apoios dos países socialistas. Esse posicionamento em face à Guerra Fria facilitou apoio no âmbito da educação. Em 1976, após dois anos de independência, já se falava em atingir meta de 10% da taxa de escolaridade, maior que a de toda a África Ocidental acima do Equador. Entretanto, a taxa de analfabetismo ainda não havia saído do umbral dos 95%.

Grandes investimentos foram realizados no setor da educação. O país chegara a concentrar o maior número de especialistas internacionais na área. Técnicos de altos gabaritos vieram de todos os cantos do mundo: de Cuba, da então República Democrática da Alemanha (RDA), da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), das ONGs, (uma das quais dirigidas por Paulo Freire), além da presença de um número substancial de professores brasileiros, portugueses e russos. Enfim, uma gama de valiosas

contribuições foi deixada na Guiné-Bissau, mas poucas puderam ser aproveitadas para que hoje pudéssemos dizer que frutos foram colhidos das sementes ontem lançadas.

Vale também lembrar que o país, ao conquistar a sua independência, dispunha somente de 14 pessoas com formação superior. Igualmente, importa lembrar que os índices de base publicados pelo Estado guineense para o ano de 1976-1977, segundo Harriet C. McGuire (1993, p.76), indicavam um total de 2.785 alunos em todos os níveis de ensino, desde a pré-primaria até a secundária.

Nos dados levantados a partir do Ministério da Educação da Guiné-Bissau, encontram-se as agências das Nações Unidas que iniciaram a concessão de bolsas de estudos aos guineenses muito mais cedo do que os doadores bilaterais, que não tinham programas junto ao PAIGC antes da independência. Em razão do fato de o programa das Nações Unidas para a formação e treinamento na África Austral (*United Nations Education and ataraining Program for Southern África – UNETPSA*) ter concedido dez bolsas de estudos ainda em 1973, torna necessário pesquisar se tal programa já mantinha qualquer atividade junto ao movimento independentista antes de sua vitória, infelizmente não foi possível localizar arquivos que o dissessem.

As transformações educacionais efetuadas logo após a independência do país devem ser compreendidas como fruto da preocupação dos governantes guineenses, antigos líderes no movimento de independência, em introduzir radicais mudanças no sistema de ensino colonial, ainda prevalecente. Foram tais reformas que possibilitaram o início do processo de democratização da educação, fazendo que maior número de guineenses, independentemente de origem social, pudesse freqüentar a escola contribuindo para a progressiva eliminação da segregação e estratificação social.

Na definição da política educacional após a ascensão da independência, um lugar privilegiado é atribuído à luta contra o analfabetismo e à adaptação dos programas de ensino. Esse buscava entender as necessidades das específicas realidades sócio-culturais



nacionais e africanas para prover-lhes preparo para enfrentar suas maiores carências, dentre as quais o ensino tecnológico, para o desenvolvimento econômico, foi marcante.

Tornava-se evidente que a nova etapa da política educacional consistia em resolver as contradições entre o sistema escolar herdado do Estado colonial e a experiência oriunda da luta de libertação nacional nas áreas libertadas. Por essa razão, pode-se afirmar que o sistema educativo implementado na pós-independência, cuja articulação continua a ser objeto de estudo e experiências diversas, ainda se debatem contra as mazelas herdadas do sistema de ensino colonial principalmente através do sistema de escolarização nascido durante a luta de libertação nas zonas libertadas do PAIGC.

Desde a independência, Guiné-Bissau anda a procura de um modelo institucional para melhorar o seu sistema educativo. Abaixo, o orçamento de Estado na área da educação proporciona uma visualização da alocação de recursos na educação.

**Tabela VIII - Despesas de Estado pós-colonial nos três níveis de ensino: 1978-1983**

Ano	Ensino básico	Secundário	Profissional	Orçamento no setor da Educação
1978	61.3 %	10.6 %	1.6 %	73.5 % (1978)
1981	56.3 %	8.8 %	2.8 %	67.9 % (1980)
1983	54.0 %	9.5 %	2.9 %	66.4 % (1982)

Fonte: JOÃO, José Huco Monteiro e Fernando Delfim da Silva, Exame longitudinal do comportamento dos indicadores do sistema educativo durante o Programa de Ajustamento Estrutural, *in* : FAUSTINO, Imbali (coord.), Os efeitos socioeconômicos do Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau, Bissau: INEP, 1993, p.209.

Segundo os autores Huco Monteiro e Geraldo Martins (1996, p.147), esta procura desembocou na elaboração de disposições que visavam consolidar a institucionalização do Ministério. Por um lado dotando-lhe de instrumentos de política macro-educativa (Sistema Nacional de Educação e Formação - SNEF, Estratégia do Desenvolvimento do Setor da Educação, Regulamento da carreira docente, Estatuto base das escolas privados, Plano de médio prazo). Por outro, de estruturas mais operacionais para a concepção, planificação,

administração e gestão do ensino (nomeadamente o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação - INDE, o Instituto Nacional de Formação profissional - INAFOR e a Direção Geral de Planificação e Projetos). Foi também durante este período que a Guiné-Bissau adquiriu o mais importante instrumento de investigação e consulta o INEP.

#### **4.4 Sistema Nacional de Educação**

A experiência guineense de promoção da educação é marcada pelo ataque às perniciosas consequências da prática educacional portuguesa, golpes desferidos pelo movimento independentista, que encarou a educação como um dos pilares do processo emancipatório. O ensino colonial ignorou totalmente as diferentes realidades do país, contrariando e atacando-as à medida que ameaçassem interesses exploratórios da metrópole. O desenvolvimento do sistema escolar foi lento durante os anos 50 e 60 do século XX.

O caráter elitista, seletivo e discriminatório do ensino colonial teve um efeito perverso e deplorável no nível de alfabetização do povo guineense: taxa de analfabetismo na ordem de 90%, após a independência; rede escolar absolutamente insuficiente, centrada nas áreas urbanas; poucos professores e alguns deslocados da nova realidade sócio-cultural e política; gritante falta de materiais didáticos; conteúdos programáticos que nada têm a ver com a realidade guineense; a língua de ensino era falada e escrita por em torno de 10% da população. Enfim, havia um manancial de indicadores que comprometeram e condicionaram toda e qualquer pretensão progressista do novo país, recém formado como Estado independente.

O Partido Africano para a Independência da Guiné e das Ilhas de Cabo Verde assumiu a responsabilidade de lutar contra estes males. Nas zonas libertadas criaram-se escolas primárias para crianças e adultos.

Entre as diversas medidas tomadas após a conquista da independência no quadro da reforma do ensino destacam-se: a manutenção do português como língua de ensino; a substituição dos livros coloniais pelos livros produzidos para o ensino nas zonas libertadas para todas as escolas do país; modificação dos conteúdos dos programas de ensino em algumas disciplinas “sensíveis”, como história, geografia e línguas; estruturação do sistema de ensino a fim de desembaraçar-se da retórica colonial, fortalecer o espírito nacional e, gradativamente, adaptar o conteúdo à realidade guineense.

A aposta no desenvolvimento do ensino decretada após a independência não foi fundamentada num crescimento econômico do país estimulado pela educação. O equilíbrio orçamentário fez-se dependente do apoio externo desde o início. No período 1978-1988, o setor da educação recebeu do Orçamento Geral do Estado algo em torno de 14,17%, diminuído até aproximadamente 10%, em 1995. A percentagem do PIB destinado ao setor era de 2,4%, em 1986 já em 1993 foi diminuindo para 0,9% (MEN, 2000). As transformações sócio-econômicas causadas pelo Programa de Ajuste Estrutural do Banco Mundial entre 1985-1986 afetaram a estabilidade social, a vontade e a capacidade dos indivíduos de investir na e integrar a escola como uma instituição de mudança positiva para a família e a comunidade.

Pela natureza do tipo de sociedade a ser construída, era fundamental apoiar-se na elaboração do sistema nacional de educação para sua concepção, elaboração e implementação. Esse projeto foi antecedido de grandes debates públicos, envolvendo diferentes setores da sociedade guineense. Com isso, o Estado guineense criou oportunidades, eliminou discriminações coloniais e permitiu, conseqüentemente, o acesso de muitos estudantes aos níveis mais altos da formação acadêmica. O governo guineense, através do seu órgão representativo, o Ministério da Educação Nacional (MEN) via a educação como um objetivo de direito universal:

A educação é direito inalienável de todos os seres humanos, promove o protagonismo, valoriza a diferença ao promover o diálogo entre as culturas; contribui para a construção de um mundo melhor e sem discriminação, onde todos possam viver com dignidade; e promovem a solidariedade e o fortalecimento dos espaços coletivos e públicos.

A educação é compreendida, portanto, como um dos elementos importantes no processo da humanização das pessoas e de eliminação da pobreza. Humanizar é o processo pelo qual passa todo ser humano para se apropriar das formas humanas de comunicação, adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários às práticas mais comuns da vida quotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento histórico constituído e das técnicas da criação nas artes e das ciências. O processo de humanização implica, igualmente, em desenvolver os movimentos do corpo para a realização das ações complexas como as necessárias a preservação da saúde, às práticas culturais e para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita. (MEC: 2006).

O sistema educativo da Guiné-Bissau está estruturado em quatro níveis: o pré-escolar destinado às crianças dos três aos seis anos; o ensino básico às crianças dos sete aos 12 anos; o ensino secundário com uma duração de cinco anos; e o ensino superior contemplado pela Universidade Colinas de Boé (UCB), pela Universidade Amílcar Cabral (UAC) ambas inauguradas em 2003 e com a Faculdade de Direito, a mais antiga instituição superior do país.

O ensino básico é gratuito, obrigatório e tem uma duração de seis anos. As aulas são ministradas em língua portuguesa. Embora o crioulo seja permanentemente usado nas aulas, é tido oficiosamente como a língua de iniciação ao processo da escolarização. No entanto, o ensino informal abarca a alfabetização e as escolas *madrassa*<sup>68</sup>.

O ensino técnico está ligado à direção do ensino técnico-profissional, encontrando-se diretamente vinculado ao Ministério da Educação. Funcionam no país, ainda, as escolas e centros de formação de professores, de pessoal administrativo e de pessoal da saúde, sendo os dois primeiros ligados ao Ministério da Educação.

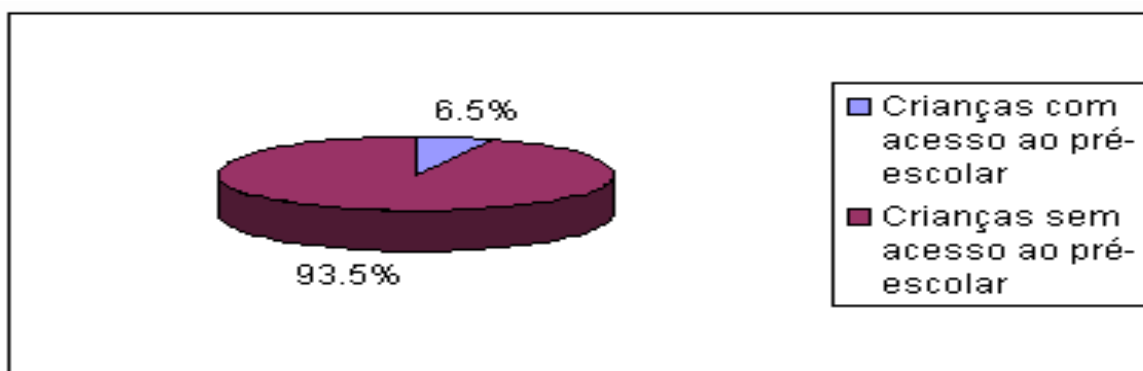
Dados do MICS (2000) apontam para o ensino pré-escolar uma taxa de cobertura de 6,5% das crianças com idade compreendida entre os 36 e 59 meses de idade. O atendimento é dispensado em jardins ou espaços criados nas comunidades sem grandes meios, não havendo diferença entre os sexos na frequência. Dados do Ministério da Educação referentes ao ano 2000 apontam para a existência de 15 jardins de infância. Grande parte

---

<sup>68</sup> Escolas *algorânicas* do islamismo.

dos estabelecimentos pré-escolares funciona no meio urbano, com gestão privada, cabendo ao setor público uma parcela mínima deste atendimento, calculado em 1573 crianças, com um total de 89 professores, sendo 71 considerados efetivos. Destes professores, 60 não têm formação pedagógica. Ainda segundo dados de Ministério da Educação Nacional (2000), no meio rural é significativa a intervenção das confissões religiosas. Apesar de existir uma estrutura no Ministério que concede autorização para o funcionamento de instituições pré-escolares, não existe, contudo, um acompanhamento e uma coordenação ou supervisão mais efetiva desta área, nomeadamente da parte curricular, pedagógica, física e dos recursos humanos. O gráfico I a seguir ilustra a disparidade:

**Gráfico I - Crianças atendidas em nível de acesso pré-escolar**



Fonte: MIC, Bissau 2000.

Assim, não se dispõe de informações suficientes que permitam melhor caracterização do atendimento dispensado às crianças nesta área, principalmente do contingente atendido por setores privados e confissões religiosas, em número bastante superior. De uma maneira geral, constata-se limitada taxa de cobertura, com violentas disparidades entre o meio urbano e o rural. Inexiste plano de formação, estatuto ou plano de carreira docente. Não foi definida ainda a ligação curricular entre o pré-escolar e o ensino básico. Sobra ao Ministério de Educação a função meramente administrativa de concessão de autorização para o funcionamento. As famílias participam no funcionamento destas unidades educativas, principalmente nos jardins privados localizados nos centros urbanos.

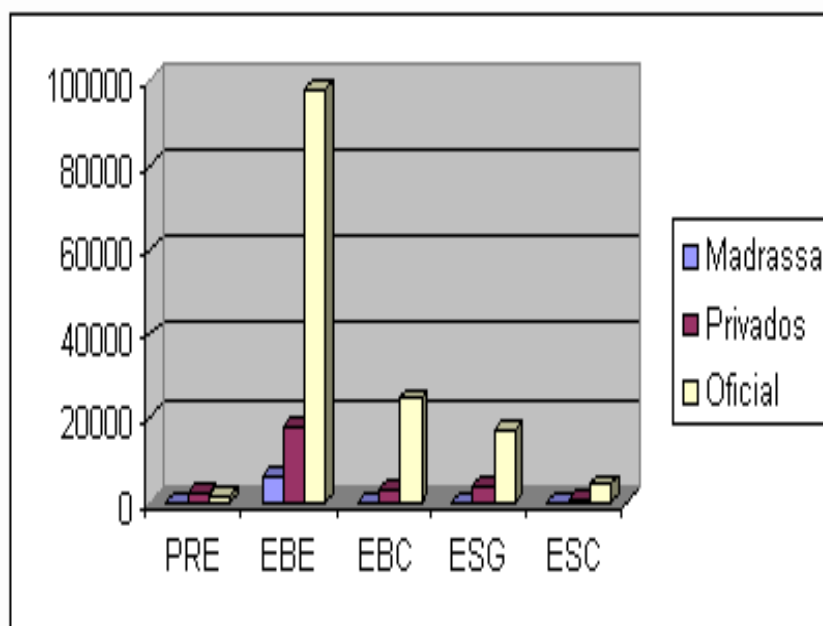
Pouco se sabe dos programas e do conteúdo pedagógicos ministrados para o nível do pré-escolar, particularmente na rede privada.

O ensino básico subdivide-se em dois ciclos: o ensino básico elementar, destinado às crianças dos 7 aos 10 anos; e ensino básico complementar, dos 11 aos 12 anos. Essas idades devem ser tomadas apenas como referência na medida em que, com a baixa taxa de registro de nascimento, não se consegue afirmar com exatidão a idade dos alunos que freqüentam este ciclo. O *Projeto Firkidja* do Banco Mundial estima que uma percentagem de cerca de 30% de alunos com idade compreendida entre os 13 e os 17 anos encontra-se inscrita no Ensino Básico. Embora grande parte das instituições escolares seja de responsabilidade do setor público, não se deve, contudo, menosprezar a participação do setor privado e das confissões religiosas. Dados do Ministério da Educação referentes ao ano 1999/2000 apontam para um total de 121.658 alunos inscritos, sendo 6.152 alunos nas escolas “*madrassa*”, 21.363 nas escolas privadas e confissões religiosas e 121.898 na rede pertencente ao governo, conforme o gráfico II. Nas zonas rurais atuam escolas comunitárias apoiadas por ONGS, cujos custos são quase totalmente arcados pela comunidade, alargando assim a cobertura da rede de ensino. O currículo destas escolas é, muitas vezes, rico em matéria de educação ambiental e de educação para a vida familiar.

Dentre as escolas privadas, destacam-se as “escolas paralelas”, que proliferam pelos bairros da capital, de acordo com o Relatório de Atividades do MEN (1995/1996). Tais escolas foram organizadas por jovens em situação de desemprego, constituindo esta iniciativa uma resposta à baixa capacidade de oferta por parte da rede pública e uma forma de auto-emprego. Os níveis de escolaridade variam do pré-escolar até a 4ª classe, havendo casos de extensão ao curso geral dos liceus, com filosofia, currículo e forma de funcionamento específico. Essas escolas funcionam normalmente ao ar livre, à sombra de uma mangueira, ou em espaços vedados sem cobertura, ou na varanda, ou no quintal do professor, ou numa construção, quase todas sem as mínimas condições, obrigando, muitas vezes, as crianças a transportarem para a escola os seus assentos. Estas escolas costumam também integrar cursos práticos. Devido à informalidade e à relação de confiança que se estabelece entre pais e professores, elas gozam de muito prestígio. Atualmente não se sabe

dizer ao certo quantas escolas deste tipo existem. Ver gráfico II – Capacidade de Atendimento da Rede Pública e Privada.

**Gráfico II - Capacidade de Atendimento da Rede Pública e Privada.**



Fonte : GEP, Ministério da Educação, 1999/2000

Apesar dos esforços declarados em discursos, nos últimos vinte e cinco anos, a educação na Guiné-Bissau continua a atravessar profunda crise, cujos sinais mais evidentes são o fraco desempenho. Ver a tabela - IX a seguir a taxa de escolaridade e frequência dos ambos gêneros:

**Tabela IX - Taxa bruta de escolaridade em %**

Ano	Homens	Mulheres
1997/1998	75%	46%
1999/2000	85%	54 %
2001/2002	-	-

Fonte: Ministério da educação Nacional, junho de 2003.

A escassez de recursos humanos qualificados é sentida em todos os setores da sociedade. Tanto a Administração Pública como a iniciativa privada sofre dramaticamente e cada vez mais as conseqüências de um ensino pouco eficaz. A educação na Guiné-Bissau enfrenta grandes desafios. Apesar de uma expansão moderada no discurso da última década, o acesso à Educação Básica (1 a 6 anos) continua sendo limitado, em particular para o sexo feminino.

Depois de 35 anos de independência nacional, a Guiné-Bissau continua com um sistema inadequado à sua realidade. Durante estes últimos 25 anos, a situação do sistema educacional manteve-se estacionária quanto a sua estrutura, registrando, porém, fortes tendências para a degradação dos seus subsistemas, em grande medida devido a intervenções isoladas sobre algumas das suas componentes, principalmente no nível básico. No seu conjunto, revela uma acentuada diminuição da sua eficácia, tanto interna como externamente, e uma relevância quase nula para as impreteríveis medidas de reestruturação do país. Veja-se a planilha de sistema nacional de ensino e formação na Guiné-Bissau a seguir:



## **5. POLITICA DE EDUCAÇÃO DO BM: O CASO DA GUINÉ-BISSAU**

### **5.1 A Origem e a Presença do BM na Guiné-Bissau**

Dada a influência do Banco Mundial em nível global e também na Guiné-Bissau para a gestão de financiamentos governamentais, cabe analisar sua trajetória ao longo de seus sessenta e três anos de existência e apontar o sentido de suas transformações.

Segundo Soares<sup>69</sup>, o Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje se deve não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico desempenhado nos processos de reestruturação de cunho neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio das políticas de ajuste estrutural. O papel das agências, nomeadamente o Banco Mundial e o FMI, têm sido crescente na definição da política econômica dos Estados africanos ao longo das últimas décadas, a Guiné-Bissau tem feito parte dessa tendência.

O Banco Mundial tem hoje muito pouco em comum com a organização, que foi criada em 1944 na conferência de Bretton Woods. Esta teve sua fundação vinculada à do FMI, ambas as instituições resultaram da preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra. Alguns anos depois do acordo de Bretton Woods, a emergência da Guerra Fria trouxe para o centro das atenções a assistência econômica, política e militar aos países ditos de “terceiro mundo”, em face da necessidade de rapidamente arregimentar esses blocos de países independentes ao mundo ocidental para fortalecer a aliança anticomunista. À medida que os países europeus estabeleceram-se e os do sul foram sendo descolonizados, a meta era a superação dos

---

<sup>69</sup> LIVIA, Tammasi, Miriam J. Warde e Sergio Haddag. **Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5ªed. São Paulo. 2007, p. 15.

fatores de empobrecimento e com esse fim o BM passou a orientar seus empréstimos para os países ditos de terceiro mundo.

Como postula Soares (*idem*, p.18), foi a partir dos anos 50 que o Banco Mundial foi adquirindo o perfil de um banco voltado para o financiamento dos “países em desenvolvimento”, tal como é hoje. Até 1956, 65% das operações do Banco Mundial concentraram-se nos países europeus. Desde então a participação dos “países em desenvolvimento” elevou-se progressivamente. De 1956 a 1968, os recursos do Banco Mundial voltaram-se principalmente para o financiamento da infra-estrutura necessária para alavancar o processo de industrialização a que se lançavam diversos países do Sul. Nesse período, cerca de 70% dos empréstimos destinaram-se aos setores de energia, telecomunicações e transportes.

Segundo as autoras Eneida Oto Shiroma, Maria Célia M. de Moraes e Olinda Evangelista<sup>70</sup>, o Banco mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 184 países-membros<sup>71</sup>. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Conforme estas autoras, esses países participam com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais. A liderança norte-americana se concretiza também com a ocupação da presidência e pelo poder de veto que possui. Por este motivo, o Banco mundial tem se empenhado em auxiliar a política externa americana. O diagnóstico da existência de um bilhão de pobres no mundo, ainda com as autoras:

Levou o Banco Mundial a buscar na educação a sustentação para sua política de contenção da pobreza, um “ajuste com caridade”, descreveu Marília Fonseca. No discurso de anos de 1990, o Banco Mundial adotou as conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos - da qual foi co-patrocinador – e a partir delas elaborou suas diretrizes políticas para décadas subseqüentes publicando, em 1995, o documento “*prioridades y estrategias para La educacion*”, primeiro análise global sobre o setor que realizou desde 1980 (*ibidem*, 2002, p.73).

---

<sup>70</sup> *Idem*, p.72.

<sup>71</sup> Segundo Banco Mundial. [WWW.worldbank.org](http://WWW.worldbank.org). Acesso em 8 de julho de 2008.

Os anos de transformação do Banco Mundial foram caracterizados por profundas mudanças no que tange à sua política de intervenção, prioridades na alocação de recursos e países. O Banco Mundial hoje é o maior captador internacional e principal financiador de projetos, tendo acumulado, até 1994, 250 bilhões de dólares de empréstimos envolvendo 3.660 projetos<sup>72</sup>.

Para compreender as principais transformações ocorridas dentro do Banco Mundial é preciso destacar a análise de Soares<sup>73</sup>, de que as transformações ocorridas no cenário internacional contribuíram para a modificação do seu papel, bem como de suas políticas. Exemplo evidente é o que Guerra Fria trouxe, exigindo uma postura diferente em relação aos países, do dito, do terceiro mundo; o ocidente passou a promover a assistência econômica, política e militar, procurando “combater o comunismo” e, conseqüentemente, proteger os interesses do livre mercado que representavam. Entretanto, o marco histórico do Banco Mundial e sua gestão iniciam com McNamara, segundo Leher<sup>74</sup>:

Em 1968, Robert S. McNamara assumiu a presidência do Banco. Diferentemente daqueles que precederam McNamara não tinha mentalidade de um banqueiro, mas de um estrategista internacional que pretendia conseguir com a “persuasão” o que não conseguira com guerra: manejar reivindicação dos países em desenvolvimento para controlá-los, em um período de crise mundial do capitalismo e de hegemonia dos EUA (LEHER, 1988, p. 116).

A década de 1980 foi marcada pela crise generalizada da dívida nos “países em desenvolvimento”, por isso o Banco Mundial se vê fortalecido pela importância estratégica que repentinamente ganha para a reconstrução econômica dos países ditos em desenvolvimento. As injeções de capital, entretanto estavam condicionadas a “programas de ajuste estrutural<sup>75</sup>”. A partir de então, o Banco Mundial muda a sua filosofia de investimentos, passando a assumir outra postura: o de “porta-voz” dos interesses dos

---

<sup>72</sup> *idem*, p. 52.

<sup>73</sup> SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: políticas e reformas. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003, pp.18.

<sup>74</sup> LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: A educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**, 1988. tese (doutorado em Educação) USP.

<sup>75</sup> *Ibidem*, p.54.

grandes credores internacionais. Passa, então, a ser responsável por assegurar o pagamento da dívida externa aos países devedores. Conforme Jone Luis(2005):

O Banco Mundial participa na restauração, abrindo as economias dos países em desenvolvimento, adequando-as às exigências da globalização. Impõe uma série de condições para concessão de empréstimos, interferindo deste modo diretamente na formulação de políticas internas e legislação em geral dos países chamados periféricos (*idem*, p.54).

Neste contexto, quase todos os países africanos no decorrer dos anos 1980, tiveram que se submeter aos Programas de Ajustamento Estrutural criados pelo BM e FMI. Foi neste ambiente que se iniciou a relação entre o BM e a Guiné-Bissau. A presença do Banco Mundial na Guiné-Bissau data de 1985 quando o país aderiu formalmente a este organismo e ao FMI. Portanto, desde 1986 o Banco Mundial tem procurado “ajudar ativamente” os esforços do então governo na recuperação econômica destruída pela colonização.

Para James Petras (2007, p.81), “ajuda externa” é um conceito enganador por muitos motivos: por se tratar principalmente de empréstimos que devem ser reembolsados com juros e porque as condições desses empréstimos permitem retirar renda excedente, conforme ele, esta lógica<sup>76</sup>:

Obriga a desregulamentação dos mercados financeiros que é uma condição para ajuda externo que por sua vez permite os políticos corruptos, os homens de negócios, os banqueiros, narcotraficantes, traficantes de armas e os exploradores sexuais enviem milhares de milhões de dólares de dinheiro sujo aos bancos no exterior; em segundo lugar, a desregulamentação permite que os bancos multinacionais transfiram milhares de milhões de benefícios, juros e direitos autorais para suas sedes centrais, fora do país. Esta é a lógica da estratégia de ajuda externa (*idem*, p.81)

Sem dúvida os empréstimos do BM à Guiné-Bissau ocorreram nesses parâmetros e se efetivaram através daquilo que se poderia chamar de “combinação criteriosa” entre o ajustamento e o investimento. Segundo Jone Luis<sup>77</sup>, isso equivale a dizer que o investimento deveria estar ligado ao Ajuste Estrutural. Todavia, o problema não residia

---

<sup>76</sup>PETRAS, James. **Imperialismo e luta de classe no mundo contemporâneo**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2007, p.81.

<sup>77</sup> *Ibidem*, p.55.

apenas na questão de cooperar ou não com o BM, mas também no grau de despreparo em que o país se encontrava para negociar o seu futuro com o BM. A especificidade histórico-cultural da população guineense, a primeira década de independência, e os desafios impostos pela construção nacional da Guiné-Bissau pós-colonial aos novos dirigentes políticos representavam obstáculos de extraordinário esforço para o lento processo o amadurecimento político. A maioria das pessoas colocadas à frente dos ministérios do Estado pós-colonial tinha passado a maior parte da sua vida na guerra de luta armada pela libertação do país. Sua experiência limitava-se às áreas da diplomacia. Entre 1962 a 1974, estas pessoas concentraram-se nos aparelhos de Estado, mas faltava-lhes capacidade técnica para cumprir a tarefa com vantagens à população local.

Para a materialização dos objetivos de ajuste estrutural, o Banco Mundial chamou para si a tarefa de realizar reformas estruturais nos países endividados, sempre com um enfoque neoliberal e privatista, de abertura ao comércio internacional. Estas políticas foram batizadas no final dos anos 80 de “Consenso de Washington”, cujos principais eixos assentam:

No equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução de gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, por meio de formulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos pela eliminação de instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.; privatização das empresas e dos serviços públicos (SOARES, 2003, p.23).

Carlos Cardoso<sup>78</sup> perfila-se à mesma idéia, afirmando que no final dos anos 80 a liberalização econômica entra num período de certa sobreposição à libertação política, social e econômica. Nesta fase assiste-se a um processo de transformação e de transferência progressiva das bases de acumulação do Estado para o setor privado, reforçado pelas imposições do Banco Mundial e do FMI, que exigiam como critérios para a liberação de crédito a privatização das principais unidades econômicas. Estas condicionalidades marcaram a crise de endividamento, abrindo espaço para uma ampla transformação.

---

<sup>78</sup> Formação e recomposição da elite política na Guiné-Bissau: **continuidades e rupturas (1919-1999)**. VIII congresso luso brasileiro de Ciências Sociais: Coimbra 16, 17, 18 de setembro de 2004.

No documento publicado pelo BM em 1987, intitulado “Da crise até o desenvolvimento sustentável”, segundo Bert Van Maanen (1996, p.44), o BM projetava a sua visão sobre os investimentos no quadro de Ajustamento Estrutural de seguinte forma: “a evolução dos Programas de Ajuste Estrutural deve continuar para atingir a meta de crescimento da produção de 5% ao ano, a África subsaariana teria que investir mais, passando dos atuais 15% para 25% do PIB; a despesa total para o desenvolvimento dos recursos humanos deve ser expandida até um nível próximo de 8% a 10% do PIB; os gastos em infraestruturas devem evoluir para aproximadamente 6% do PIB; contrariamente a o que vinha ocorrendo no passado, a maior parte do investimento nos setores da produção (calculado em 4% do PIB para agricultura e 3% para indústria) devia provir de investidores privados”.

A rigorosa avaliação de todos os investimentos públicos é essencial para melhorar sua eficiência, afirma o BM no seu documento (1987). O BM, portanto, focalizava sua estratégia em quatro aspectos fundamentais:

- Aumentar o investimento entre 15 e 25% do PIB;
- Aumentar os gastos em infra-estruturas em 6% do PIB;
- Desenvolver os recursos humanos, isto é, apostar em educação;
- Avaliar e melhorar a eficiência dos investimentos.

Como observa Soares, estas condicionalidades passaram a figurar como agente central no gerenciamento da desigual relação de gerenciamento dos créditos internacionais. Assim, por meio dos programas de ajuste estrutural o Banco Mundial ganhou importância na reestruturação econômica dos “países em desenvolvimento”<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> O objetivo do programa de ajuste estrutural é assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características julgáveis indesejáveis e inconvenientes ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal): protecionismo, excesso de regulamentação, intervencionismo, elevada grau de intervenção entre outros. A idéia central que passou a vigorar é que a maior parte das dificuldades desses países se encontra neles próprios, na rigidez de suas economias. Consequentemente, reformas profundas em suas instituições e políticas de alívio da dívida (SOARES, 2007, p.23).

Ilustrativamente, como propõem Olinda Evangelista, Eneida Oto Shiroma e Maria Célia Moraes, cada dólar emprestado do Banco Mundial significava três dólares de retorno<sup>80</sup>. Com tal margem de lucro, há especial interesse pela venda de projetos para os países bem como pelo financiamento de projetos por eles apresentados, respeitadas, é claro, suas “condicionalidades”. Assim, paulatinamente, o Banco Mundial transformou-se no maior captador mundial não-soberano de recursos, movimentando em torno de 20 bilhões de dólares ao ano e tendo posto em circulação entre 1985 e 1990, 20 trilhões de dólares.

## 5.2 O Projeto *Firkidja* na Guiné-Bissau

Antes de abordar os efeitos do “*projeto firkidja*” para a educação, é importante apresentar um recorte histórico da sua fundação. É sabido que a taxa de analfabetismo em Guiné-Bissau ainda é muito alta. O ensino básico guineense continua sendo frágil, faltam recursos para as escolas, como materiais e infraestruturas. Nesta ótica, deve-se pensar o ensino não como um privilégio, mas sim como um direito de cada cidadão. Para contornar este quadro negativo, o governo da Guiné-Bissau e alguns intelectuais guineense projetaram um estudo sobre o desenvolvimento econômico e social, na década dos anos 90 denominado “*Djitu ten cu ten*”<sup>81</sup>. O referido estudo, levantou as necessidades do país e apontou algumas metas a ser seguida pelas diferentes instituições estatais com vista a melhorar a situação social.

No âmbito de educação, o estudo deu ênfase ao ensino básico, apontando a necessidade de criação de um projeto específico nesta área para o melhoramento do ensino e combate ao analfabetismo. Assim, foi criado em 1997 a “*Firkidja*”, projeto responsável pela melhoria de qualidade de ensino básico na Guiné-Bissau. O horizonte temporal do referido projeto seria de 4 anos, acordado para funcionar entre 1997 e 2001, com perspectivas de renovação. O que não foi cumprido devido à paralisação das atividades do projeto provocado pelo conflito político-militar de 1998. A retomada só ocorreu no ano 2000, tendo por isso sido alargado até março de 2003, até data presente o projeto continua

---

<sup>80</sup> Ver: SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA.. In: **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 72-73. Ed. 2.

<sup>81</sup> “*Djitu ten cu ten*” - em dizer crioula língua falada na Guiné-Bissau, significa tem que haver jeito.

sem atividade. A estrutura organizativa do projeto está dividido em componentes e sub-componentes:

- Componente 1. Ampliação gradual da cobertura do ensino básico, removendo os obstáculos ao acesso à educação e ao sucesso dos alunos;
  - Sub-componente 1.1. Infra-estrutura e mobiliário escolar;
  - Sub-componente 1.2. Reforço do sistema de planeamento e gestão;
- Componente 2. Qualidade e melhoramento dos recursos do sistema educativo bem como das condições de salas de aulas;
  - Sub-componente 2.1. Manuais escolares (livros didáticos);
  - Sub-componente 2.2. Serviços e capacitação de professores;
- Componente 3. Melhoria da gestão dos recursos humanos, financeiros e administrativos da educação básica;
  - Sub-componente 3.1. Estudos preparatórios em perspectivas;
  - Sub-componente 3.2. Coordenação do projeto.

Esta é a forma como o projeto se estrutura. Para ele, o ensino básico guineense desempenha um papel muito importante no sistema educativo, não só por ter mais da metade dos atores (um total de 3.681, incluindo o pessoal administrativo, pessoal docente, numa população de 5.991 pessoas corresponde a 61,442%), mas também por representar a base da formação humana. O que já seria razão mais do que suficiente para merecer a atenção especial tanto dos Estados nacionais como dos organismos multilaterais.

O ensino básico na Guiné-Bissau corresponde ao ensino lecionado entre a primeira e sexta série. Segundo projeto *Firkidja*, do BM (2003, p.19), o pessoal docente no ensino básico guineense corresponde a algo em torno de 1.861 e 3.269 e não tem formação pedagógica, o que representa 56,92%, isto é, metade da população docente neste nível de ensino.

Uma das propostas de análise sobre o desenvolvimento social da Guiné-Bissau mostra, segundo o projeto *Firkidja* (2002, p.1), que a pobreza está inversamente



correlacionada com a educação. É por essa suposição que o projeto apóia a educação básica e centraliza a sua promoção em um ensino básico de qualidade, com vistas à redução da pobreza e à constituição de uma base sobre a qual seja possível erguer melhorias econômicas e sociais futuras.

Os objetivos do projeto, de acordo com seu relatório semestral de atividades (*idem*, p.1) está direcionado ao contexto de melhoramento de ensino básico. Após duas missões de avaliação de meio de percurso, no ano 2002, efetuadas pela equipe do BM responsável pelo projeto e em conformidade com a análise da situação sócio-econômica do país, foram feitas novas recomendações<sup>82</sup>. Elas constam em dois documentos de ajuda assinados pelo governo guineense e pelo BM sobre a forma como deverá ser orientado o projeto e as respectivas ações, que incidirá sobre o projeto através da implementação das seguintes recomendações:

- reprogramação financeira;
- revisão da adenda do acordo de crédito;
- criação do comitê gestor do projeto;
- manual de parceria;
- plano de aquisição de bens e serviços.

Os objetivos do projeto têm sido implementados com enormes dificuldades, vinculadas tanto às fragilidades institucionais do BM como do Estado guineense. Para suplantá-las, algumas medidas de política educativa foram adotadas pelo Ministério da Educação, cumprindo compromisso assumido junto ao BM em aumentar a taxa de escolarização da população no ensino básico, com o intuito de promover o ensino básico gratuito e obrigatório em todas as escolas do país. Esta medida, conforme o relatório semestral do *projeto firkidja* (*ibidem*, p.2), foi responsável pela explosão das taxas de matrícula do ano letivo 2001-2002, alcançando índice de 87% dos alunos matriculados.

---

<sup>82</sup> Sobre este assunto ver os arquivos da ajuda memória do governo guineense.

Neste sentido, o *projeto firkidja*, após duas missões de avaliação, que se realizaram no primeiro semestre do ano 2000, reprogramou suas atividades em função das necessidades surgidas em consequência desta nova conjuntura. Tendo efeito para o delineamento de uma estratégia de implementação que comporte a atribuição de pacotes integrados a entidades e ONGs, associações de base, missões religiosas, agências das Nações Unidas. Com experiência comprovada na prestação de serviços educativos à comunidade. Como foi elucidado no relatório semestral de *firkidja*:

Para tal foi institucionalizado o comitê de gestão do projeto, cuja missão será a apreciação das propostas apresentadas pelas entidades acima referidas mediante critérios lógicos e transparentes<sup>83</sup> e do qual fazem parte algumas estruturas centrais do MEN, três agências das Nações Unidas (FNUAP, PAM, UNICEF) o instituto da mulher e da criança e duas ONGs uma nacional outra estrangeira (*ibidem*, p.2).

Verificou-se ainda que as escolas do país encontram-se asfixiadas por falta de recursos, pois, estando impedidas de cobrar propinas e sem financiamento proveniente de estrutura central MEN ou de outras atividades geradoras de recursos como a venda de livros e manuais didáticos, as escolas não têm capacidade de prosseguir suas atividades normais, o que acarreta num funcionamento deficitário. O impacto positivo da política de gratuidade do ensino básico revelou-se insustentável, em função da ausência de outros mecanismos de compensação por parte do orçamento geral do Estado e dos organismos multilaterais, nomeadamente o Banco Mundial. Tabela - X abaixo corrobora a afirmação.

**Tabela X - Orçamento geral no setor da educação básica aprovado pelo Projeto firkidja do Banco Mundial - 2001/2002**

Orçamento aprovado 2001/2002	Orçamento executado 2001/2002	Despesas com os funcionários 2001/2002	Despesa com aquisição de bens e serviços 2001/2002	Observações: «o financiamento para setor da educação representou» 3,1% do PIB
4.848 milhões de FCFA	2.289 milhões de FCFA corresponde	1.184 milhões de FCFA	114 milhões de FCFA	Despesa em bens e serviços resumiu-se a

<sup>83</sup> Ver regulamento de comitê de gestão.

	57,53% do orçamento			despesas de representações e viagens
--	------------------------	--	--	--

Fonte: relatório de atividades do projeto de apoio á educação básica firkidja junho 2002 a março 2003, p.3.

Como se observou no quadro acima, houve modificação na estratégia de implementação do projeto. Segundo Banco Mundial (2002, p.2), a partir desta ótica, foi solicitada a alteração do acordo de crédito, que regia até então a modalidade das atividades do *projeto firkidja* no que tange a forma de financiamento da educação básica guineense, tendo em sua categoria seis sub-projetos adquirido maior relevância ao nível financeiro como em nível das atividades.

Porém, em termos de comparação com os desembolsos no quadro de financiamento por parte do BM representava 54%, isso se traduz em funções dos extratos mensais do BM relativos aos pagamentos processados e pagos. Por outro lado, permitiu também detectar os diferentes momentos ocorridos entre os valores enjeitados pelo BM e valores reembolsado pelo Estado guineense, esses se traduzem em 5% do fundo de contrapartida nacional. No entanto, no ano 2002 o BM efetuou 16 transferências bancárias em prol do projeto *Firkidja* na importância 1.945.663,89 dólares que representava em torno de 65% dos fundos financiados desde o início do projeto ver anexos 1 e 2. Os montantes financiados pelo BM nos últimos 8 anos representaram 4.940.440,07 dólares corresponde uma diferença 223,34 dólares em comparação com os financiamentos acumulados da ficha de controle e acompanhamento dos serviços das finanças do Projeto *Firkidja* em torno de 4.940.216,73 ver anexos 3 e 4 como que esta diferença carece e se traduz em regularizações posteriores, conciliação das contas:

Durante o ano letivo 2001/2002, tem havido grandes dificuldades em controlar os números do pessoal docente, devido à política da gratuidade do ensino básico. Soube-se, através dos diálogos feitos com funcionários técnicos do Ministério da educação guineense também do Banco Mundial, que houve um crescimento significativo de números de alunos, o que obrigou o BM a tomar providências de recrutamento emergencial dos professores contratados para fazer face às necessidades. Devido a este fato, o Ministério da Educação deu orientações aos diretores regionais para celebrarem contratações de professores em função das necessidades verificadas em cada região, assim evitando a centralização do ato de contratação na DSRH como forma de responder à demanda de professores com mais prontidão. Infelizmente este ato arrasta-se até momentos atuais e continua a haver professores que ainda entram no sistema por ele, impossibilitando o eficaz controle dos mesmos. No entanto, o resultado foi que no próprio Ministério da Educação ninguém soube explicar quantos professores foram contratados no decorrer deste processo.

Neste momento, como consta no relatório de atividade do assistente técnico em recursos humanos<sup>84</sup>, depois de várias atualizações realizadas junto às direções regionais, tentou-se esquematizar o suposto número de docentes do MEN, é de 5991 com uma distribuição de 1597 mulheres e 4394 homens. O pessoal contratado representa 797 professores o que corresponde 13,30%, já professores efetivos estão em torno de 4926 corresponde 82,22%, os professores que terminaram as suas formações nas escolas de formação pedagógica representam 268 (4,47%). Ver tabela - XI abaixo.

**Tabela XI - Distribuição dos docentes por estatuto no ensino básico**

ESTATUTO	SEXO	TOTAL
Perfil de contratado	M	500
	F	297
Total de professores	Contratados	799
Efetivos	M	3699
	F	1227

<sup>84</sup> ATRH-DSRH/PAEB-Firkidja (2003, p.16).

Total de professores	Efetivos	4926
Novo ingresso de professores formados	M	195
	F	73
Total	Professores	268
Total	Global	5,995

Fonte: ATRH - DSRH/PAEB - *Firkidja*, relatório de atividades de assistência técnica em recursos humanos (2003, p.16).

Como se observou, o quadro acima traduz diversos constrangimentos de ordem estrutural, como carências para a organização de levantamentos de dados por parte das estruturas responsáveis, pouco engajamento de diferentes instituições tanto nacionais como multilaterais, em fornecer em tempo útil os fundamentos da educação básica para a nova geração. Cabe destacar que o *Projeto Firkidja*, apesar de algo feito, ainda está longe de conseguir alcançar os objetivos traçados no plano de atividades, por diversas razões que se prendem à conjuntura da política educativa guineense.

No que diz respeito às transferências bancárias feitas pelo Banco Mundial em prol do *Projeto Firkidja*, pode-se dizer que aumentaram significativamente, o que fez com que a capacidade de absorção de fundos do projeto atingisse 35,14%. O ano de 2003 foi apontado pelos consultores como o ano em que houve o maior número de desembolsos desde o início do projeto, em torno de 55%, os dados e anexos seguintes corroboram esta afirmação.

### **5.3 Mecanismo e Estrutura de Financiamento da Educação Durante Programa de Ajuste Estrutural - PAE**

O Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) foi realizado com o apoio técnico-financeiro do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). A fim de facilitar a compreensão das análises a ser desenvolvida ao longo deste estudo e elucidar melhor a vertente educacional do PAE, entende-se ser importante abordar nesta parte introdutória a política de ajustamento na educação, tal qual recomendada pelo Banco Mundial. Um estudo feito pelo Banco Mundial em 1988 sob o “título educação na África subsaariana” apontava para uma estratégia de ajustamento, revitalização e expansão. Ao longo do tempo, foram se

afirmando algumas teses, sob a ótica do Banco Mundial, sobre o ajustamento necessário no âmbito da educação.

Segundo Huco Monteiro (1996, p.121), o Banco Mundial recomenda três pilares de política macro-educativa aos governantes africanos, com vista a sanear a crise de qualidade e de quantidade dos seus sistemas educativos:

- ajustamento das necessidades educativas às realidades demográficas e financeiras;
- revitalização da educação;
- expansão seletiva.

Para o Banco Mundial, conforme elucida Monteiro<sup>85</sup>:

A crise da escola e as ameaças que pairaram hoje a educação são provocadas por fatores exteriores ao próprio sistema educativo. Este vive sob uma pressão demográfica resultado do rápido ritmo de crescimento da população em geral e da população escolarizada em particular. Estima-se que a população em idade escolar poderá crescer já nos próximos anos a um ritmo de 3,3% ao ano, o que exigiria um aumento anual de investimentos na educação da ordem de 3%. Para isso, o Banco Mundial recomendou o ajustamento através de medidas diversificadas das fontes de financiamento, nomeadamente encorajando as escolas privadas como forma de aliviar a pressão sobre o ensino público, incentivando a participação dos beneficiários nos custos do ensino público – a recuperação de custos – e reduzindo ou eliminando totalmente eventuais ajudas ou subsídios aos estudantes<sup>86</sup> sobretudo no nível de ensino básico. O Banco Mundial sugere ainda medidas de contenção dos custos unitários através de uma melhor utilização dos professores e dos tempos letivos da redução das taxas de abandono e de repetência (1996).

A estrutura de financiamento do sistema educativo guineense supõe a hipótese de que o mesmo está altamente dependente do apoio externo, tabela - XII abaixo demonstra o financiamento no âmbito da educação de diferentes organismos multilaterais.

---

<sup>85</sup> Monteiro Huco. *Op.cit.*, pp.121-122.

<sup>86</sup> Merenda escolar.

**Tabela XII - Global de investimento externo na educação**

Financiador	Período Coberto	Montante Milhões de USD	Percentagem
BANCO MUNDIAL	1989-1993	4,7	8,8
BAD	1991-1995	15,2	28,8
ASDI	1992-1996	11,6	21,8
PAM/FAO	1992-1996	9,7	18,2
PASI	1992-1996	3,8	7,1
AFRICARE	1990-1992	1,2	2,8
PNUD/UNES CO	1989-1993	1,2	2,2
CILSS/CEE	1986-1992	0,9	1,7
SOS	1990-1993	2,0	3,8
OUTROS	1991-1992	2,7	5,1
TOTAL	1990-1994	53	100,3%

Fonte: Gabinete de Coordenação dos projetos da Educação, Plano-Quadro da Educação (Ministério da educação da Guiné-Bissau 1996).

Os mecanismos de financiamento da educação durante o PAE estão relacionados à presença do Banco Mundial na Guiné-Bissau desde 1985. A estratégia do Programa de ajuste Estrutural desta instituição realizou-se por meio do chamado “Programa de Reabilitação Econômica” (PRE). Para se entender o contexto em que foi realizado o mecanismo de financiamento do PAE na educação guineense é necessário apresentar o quadro de execução do programa de investimento público na educação (1983-1992). Ver tabela – XIII.

**Tabela XIII - Execução de investimento pública na educação no período pré-ajustamento e período de ajustamento entre 1983-1992 em milhões de dólares**

PERÍODO PRÉ-AJUSTAMENTO		PERÍODO DE AJUSTAMENTO	
ANO	MONTANTE	ANO	MONTANTE
1983	2.872,7	1988	2.393,7
1984	5.156,2	1989	3.066,2
1985	6.952,6	1990	11.381,1
1986	3.717,5	1991	3.966,7
1987	2.200	1992	3.947,7
Média anual	3.740,24	Média anual	4.951,12

Fonte: *L'éducation en Afrique sub-saharienne, étude de politique geral de La Banque Mondiale, Washington, D.C. 1988.*

Observa-se que a média anual de investimento na educação, no período de aplicação do PAE é de 4.951.800 dólares, com um número pouco elevado no ano de 1990, em que a educação beneficiou-se de um investimento da ordem dos onze milhões de dólares. No período precedente ao início do programa de ajuste estrutural a média dos investimentos anuais foi de 4.179.800 dólares. Isso deve ao fato de que, durante o PAE, houve o que podemos chamar de “desengajamento social dos poderes públicos” a transferência de certos custos escolares para as famílias.

Antes da apreciação dos efeitos do PAE julga-se interessante detalhar o projeto financiado pelo Banco Mundial na educação, tendo em conta que ele é um dos principais protagonistas das políticas e estratégias do ajustamento estrutural. Assim, segundo Huco Monteiro (1996, p.151), objetiva-se apreciar os contornos do projeto do Banco Mundial à luz das recomendações estratégicas deste organismo expostas no *documento África Subsaariana* (1989). Então, tendo parâmetros comparativos à mão, avaliar se o nível de adequação entre as políticas explicitamente declaradas e a aplicação prática dessas políticas na Guiné-Bissau é satisfatório. São três os valores de política educativa recomendados pelo Banco Mundial: ajustamento; revitalização e expansão seletiva.



Restrição e redução das despesas públicas pelo PAE. Conforme Monteiro<sup>87</sup>, a partir de 1986 o orçamento geral da educação do Estado guineense foi diminuído paulatinamente até 1989. Ver as despesas de funcionamento do sistema educativo tabela - XIV a seguir.

**Tabela XIV - Distribuição do total da despesa pública de financiamento com educação por nível de ensino**

ANO	ENS. BÁSICO	ENSINO SECUNDARIO	ENS.TECN. PROFISS.	ENS. SUP.
1980	76,0%	15,0%	-	1,0
1983	67,0%	15,0%	-	2,0
1988	48,9%	10,0%	3,1%	1,9%
1989	54,3%	11,4%	3,8%	1,7%

Experiências alternativas no ensino básico, UNICEF/MEN, Bissau, 1993.

O Conselho de Administração do Banco Mundial (CABM) aprovou uma “doação” de 10 milhões de dólares feita pela Associação Internacional de Desenvolvimento para um Projeto de Emergência de Prestação de Serviços Públicos (EPSD) na Guiné-Bissau, que se destina principalmente a financiar os salários de professores da instrução primária (funcionários públicos e contratados). Esta doação, segundo BM, garantiria a continuidade da prestação de serviços essenciais da educação básica durante 2008, especialmente destinada aos pobres, e com perspectiva de auxiliar o governo a administrar sua difícil situação fiscal e de falta de recursos para o setor da educação.

Pode-se afirmar que a educação não faz parte das grandes prioridades de investimento do governo após os acordos com o Banco Mundial, no que se refere o programa de ajuste estrutural. Segundo MEN/ASDI<sup>88</sup> (1994), o Estado guineense consagra 14,0% do seu orçamento à educação, valor muito aquém da média africana de 20%, e por isso insuficiente para a persecução do objetivo de democratizar a educação.

---

<sup>87</sup> *Ibidem*, p.135.

<sup>88</sup> Avaliação conjunta MEN/ASDI do apoio da ASDI ao setor da educação, março de 1994.

O BM afirma também que abrirá caminho para um suporte mais amplo, depois de 2008, através do seu programa de parceiros doadores no âmbito da *Educação para Todos*. Analisando os aspetos desta doação, Iradj Alikhani<sup>89</sup>, líder da equipe de trabalho do Banco Mundial para o projeto, afirma que “apesar das difíceis circunstâncias e dos muitos desafios que o setor tem de enfrentar, a evolução positiva do setor da educação é encorajadora, conforme revelam a análise do setor social elaborada pelo Banco Mundial em colaboração com o UNDP, UNICEF e o BAD”. A tabela - XV a seguir mostra os investimentos dos principais doadores no setor das infra-estruturas no ensino básico, secundário e profissional (valores em dólares).

**Tabela XV -  
Investimento dos doadores na infra-estrutura no ensino básico, secundário e  
profissional (1992-1996)**

DOADOR	ENS. BÁSICO	ENS. SECUNDÁRIO	ENS. TEC PROSSIONAL	TOTAL	Percentagem total
BAD	2.750.250	-	3.585.813	6.336.063	47,5%
BM	3.644.172	1.200.00	-	3.645.372	36,3%
ASDI	-	-	-	-	0%
SOS	1.730.000	-	-	1.730.000	12%
Outros	53.225	25.000	349.254	402.504	3,3%
Total	6.449.377	1.225	3.935.067	10.385,669	100%

Fonte: [www.worldbank.org.guineabissau](http://www.worldbank.org.guineabissau) – acesso em 8 junho de 2008.

Acrescentou ainda Alikhani que “o progresso mais visível na educação, é o grande aumento de cobertura verificada em anos recentes, isto é, em 2003, como resultados de um esforço sem precedentes por parte das entidades públicas, privadas e das próprias comunidades, no sentido de construir novas escolas e estimular a procura”. A Guiné-Bissau está longe de conseguir alcançar as Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDG), mas, ainda assim, através do apoio de uma iniciativa acelerada no âmbito da *Educação para Todos*, que estará disponível apenas em 2009, Alikhani afirmou que “esta

<sup>89</sup> <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS> - acesso em 9 de junho 2008.

verba de 10 milhões de dólares constitui uma ponte essencial para o programa EFA-FTI, contribuindo para que seja completado com sucesso o ano escolar 2007-2008 e ajudando a garantir que o próximo ano escolar reabra em devido tempo”. Recordou ainda que os pagamentos atrasados no setor da educação da Guiné-Bissau têm dado origem a greves de professores no início dos anos escolares.

Pode-se dizer que o problema de financiamento da educação não se restringe apenas ao volume do fluxo financeiro e à natureza do investimento a realizar. Depende sobretudo da gestão correta e adequada dos projetos, a qual depende, por seu turno, da eficácia desse investimento e de sua viabilidade. Esta questão é de grande importância, pois pode ter como consequência a continuidade das crises na educação que a Guiné-Bissau já têm vivenciado nos últimos 25 anos.

#### **5.4 A Perspectiva da Educação como Um Direito Humano Universal**

Levar todas as crianças a um estabelecimento escolar pode ser um objetivo facilmente realizável. Mas fazer com que essas crianças permaneçam na escola, progridam e aprendam com sucesso já é um objetivo que só pode ser alcançado com uma forte vontade política, um envolvimento efetivo dos Estados nacionais e dos organismos multilaterais, que possa traduzir-se numa política macro educativa coerente, que mobilize e disponibilize os recursos humanos e financeiros necessários.

A universalização do acesso à educação como um direito humano em condições de equidade é uma das metas fixadas pela conferência mundial de *Educação para Todos*, realizada em Jomtien em 1990. Após este encontro a Guiné-Bissau subscreveu essa declaração e a convenção sobre os direitos da criança, que ratificou pela resolução 6/90, do Conselho de Estado de 18 de abril de 1990 e procedeu à revisão da sua constituição estabelecendo em seu artigo 49 o direito e o dever da educação para todos os cidadãos<sup>90</sup>, atribuindo ao Estado a responsabilidade de promover gradualmente a gratuidade e a

---

<sup>90</sup> Ver a constituição da república da Guiné-Bissau (1996, p.22).

possibilidade de todos terem acesso aos diversos graus de ensino. Segundo Plano Nacional de Ação Educação para Todos<sup>91</sup>:

No âmbito da África ao sul do Saara, para além do espírito ainda vivo da conferência de África do Sul sobre a educação para todos, realizada em Johannesburg, de 6 a 10 de dezembro de 1999, sob o tema, a educação para renascença no contexto da globalização da economia, da comunicação e da cultura; da nova visão nela lançada visando o desenvolvimento de uma educação de base e de qualidade para todos os africanos e a resolução dos problemas crônicos da pobreza, da doença, da fome, do conflito da instabilidade política, da má governação, e da corrupção, a partir dos valores próprios, do continente, conjugando com os métodos modernos de gestão e da tecnologia (20003).

Não obstante, o caso da Guiné-Bissau está muito longe ainda de oferecer educação como um direito universal, considerando que o ensino básico, apesar de prioritário, contempla em torno de 38,5% do orçamento total do setor educacional. Isso coloca a Guiné-Bissau entre os países em que são apontadas as mais baixas prioridades para o ensino. Este baixo nível de recursos destinados aos âmbitos básicos e aliados à baixa percentagem do orçamento geral do Estado atribuído ao setor educativo, situa a Guiné-Bissau a menos de metade da média do continente africano voltado para o setor. De acordo com depoimento de um dos técnicos do Ministério da Educação<sup>92</sup>:

Para atingir a escolarização primária universal é necessário uma despesa média de cerca de 20% do orçamento geral de Estado para o setor da educação e a atribuição de pelo menos 50% desse montante para o ensino básico. Para se pensar a educação como um direito universal no caso da Guiné-Bissau terá que desenvolver grandes esforços para aumentar de forma significativa o nível de investimento no setor da educação e moderar também as políticas educacionais dos organismos multilaterais (2008-08-27).

Apesar de a gratuidade do ensino básico estar consignado na Lei Fundamental da Guiné-Bissau como um direito de todos os cidadãos, a educação guineense está ainda longe de acolher uma boa parte das crianças. A política educativa da Guiné-Bissau é, por um lado, inspirada nas conclusões e recomendações das conferências internacionais Jomtien nos anos 90 e Dakar no ano 2000 e, por outro lado, nas conferências regionais pan africanas sobre a educação das meninas.

---

<sup>91</sup> Plano nacional de ação educação para toda versão reestruturada 2003, p.4, Bissau.

<sup>92</sup> Entrevista concedida ao próprio autor em 27 de agosto de ano 2008.

O sistema educativo está se deparando com uma série de problemas de infraestrutura que comprometem grandemente o acesso, a qualidade da oferta, equidade em vários níveis e gestão da educação. Tomando por exemplo os dados de GEP<sup>93</sup> em 1999/2000, constatou-se que das 42.578 crianças em idade escolar, apenas 33.110 são admitidas na primeira série, o que representa uma taxa de 77,8% destas crianças (92,2% são meninos e 65,6% meninas - dados do GEP - 1999/2000). O conjunto destas dificuldades influi na taxa de frequência, segundo MEN em 2002, estima-se que o número de frequência estava em torno de 75,1%. A eficácia interna é fraca, com taxas de repetência situadas em 23,5% e de abandono escolar em 18%.

A universalização da educação, no entanto, como um direito humano que obriga o Estado a uma democratização do sistema supõe a garantia de uma educação de qualidade para todos através de medidas que devem promover a igualdade e a equidade para isso. Implica também a adoção de critérios justos e coerentes na efetivação de todos os recursos necessários à realização de uma aprendizagem de qualidade, tendo em atenção às especificidades inerentes ao gênero, deficiência de qualquer natureza, assim como a necessidade de diversificação dos currículos em função das necessidades e possibilidades dos recursos humanos. Apenas desta forma pode-se pensar a educação como um direito humano universal.

## **5.5 Compromissos Internacionais com a Educação após Jomtien nos anos 90**

Há mais de sessenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". Apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços

---

<sup>93</sup> Plano nacional de ação educação para todos 2002, p. 20. Bissau.

dos quais, mulheres - são analfabetos, o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou “em desenvolvimento”; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais<sup>94</sup>.

Ao mesmo tempo, a sociedade internacional enfrenta um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, com ameaça de estagnação e decadência econômicas aqueles ditos “em desenvolvimento”; rápido aumento da população; crescentes diferenças econômicas entre as nações e dentro delas; guerras; ocupações armadas; lutas civis; violência; morte de milhões de crianças; e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços dos países endividados em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação.

Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação, mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. Em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação. Relembrando que a educação nestas circunstâncias é tida como um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça os progressos sociais, econômicos e culturais, a tolerância e a cooperação internacional;

---

<sup>94</sup> [http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1192468471Declaracao\\_de\\_Jomtien.doc](http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1192468471Declaracao_de_Jomtien.doc)

sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento; admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio do mundo, proclamando assim a declaração "Mundial sobre Educação para Todos" e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Após encontro mundial de educação realizado em Dakar em abril de ano 2000, em setembro de 2003 o Banco Mundial reuniu-se em Dubai, com a presença de 184 países membros. Na abertura deste encontro o seu presidente afirmou que:

Há três anos, os líderes mundiais reuniram-se na Cúpula do Milênio para avaliar o futuro. Estes se comprometeram a reduzir a pobreza pela metade até 2015. concordaram nas Metas de Desenvolvimento do Milênio - para educação, saúde e oportunidade igual para as mulheres (...). são metas notáveis. Muitos líderes a eles se referiam como moralmente certas nossa responsabilidade humana, mas também nosso interesse global (Banco Mundial, 2003, p.6).

Este encontro visava acompanhar e avaliar os compromissos assumidos pelos organismos internacionais para com a educação. Segundo relatório de UNESCO (2002, p.15), dentre vários aspetos analisados consta que quase um terço da população mundial encontra-se em países que de antemão se sabe que os compromissos assumidos pelos organismos internacionais e demais países desenvolvidos não serão efetivamente cumpridos. A África Subsaariana, da qual a Guiné-Bissau faz parte, encontra-se no topo desta análise.

Augusto Jone Luis (*ibidem*, p.98), perfila-se à mesma análise afirmando que, com base nos dados do Relatório de Monitoramento Global de EPT – de 1999, efetivamente existem aproximadamente 115.4 milhões de crianças no mundo fora da escola e destas 56% são meninas. Portanto isso fale dizer de acordo com Augusto Jone Luis que a situação piorou em relação aos dados de 1998 que apresentava 113 milhões de crianças e 94% destas se encontravam nos países em desenvolvimento e um pouco mais de um terço na África Subsariana. A UNESCO em análise do balanço global dos compromissos internacionais assumidos pelas diferentes instituições internacionais, afirma: “ainda está um pouco longe a transformação de compromissos em recursos reais” (UNESCO, 2003, p. 189).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista, (2002, pp.56-57) depois de Conferência Mundial de educação para todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM, a questão da educação ganhou centralidade. No entanto, isso vale destacar que a educação básica passou a constituir grande prioridade nas políticas educacionais dos governos que se inscreveram no tecido a “Declaração de Jomtien”. O papel da Conferência Mundial de educação para todos é enfatizado quando se afirma dela conforme autoras Shiroma, Moraes e Evangelista:

Participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. As 155 nações que se inscreveram a declaração aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos (*ibidem*, 2002, p.57).

As conseqüências negativas destes compromissos refletem na educação em geral e particularmente na educação básica dos países em desenvolvimento, aqui estando em foco o caso especial da Guiné-Bissau. É uma realidade incontestável hoje na Guiné-Bissau que durante o período de matrículas, pais e alunos vivem momentos de angústia e total desespero. As escolas têm tido poucas vagas face às demandas, principalmente nas classes iniciais, onde acontecem os novos ingressos. Nestas circunstâncias adversas até quando que se continuará a sonhar com uma educação básica para todos na Guiné-Bissau? O Estado



guineense deve avocar a responsabilidade sobre a tarefa árdua de fornecer a educação em geral para a sociedade guineense.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interferência do Banco Mundial na dimensão da educação básica guineense, objeto deste trabalho, analisou a atuação de BM a partir do seu projeto intitulado *Firkidja*. Três modelos de ensino foram apresentados: ensino colonial, ensino das zonas libertadas e ensino pós-colonial. Este último é que carrega a marca da cooperação com os organismos multilaterais, nomeadamente o Banco Mundial. A Guiné-Bissau figura entre os países da África Sub-saariana que terá as maiores dificuldades para a universalização da educação primária até 2015. Dados disponibilizados através do relatório nacional sobre o desenvolvimento humano na Guiné Bissau, produzido pelo PNUD em 2006, indicam que a taxa líquida da escolarização primária na Guiné-Bissau em 2003-2004, estava compreendida entre 54% e 56,9%, deixando um grande número de crianças fora da escola ou atrasados em sua escolarização (47,7% para as meninas e 44,3% para os meninos).

No entanto, durante a missão de avaliação do Banco Mundial, em 2002, tendo em conta o nível de execuções do projeto e o seu ano de atuação, logo surgiu a necessidade de delinear novas propostas para as políticas educativas. Nesta perspectiva o projeto procurou (re) programar as novas atividades e, para isso, mudou-se a filosofia da intervenção constante no projeto, tornando-se necessário o desenvolvimento de parcerias. O objetivo foi o de descentralizar algumas atividades do projeto, delegando-as a parceiros com experiência no domínio do setor educativo. Esta parceria desenvolveu-se através da aquisição de “pacotes integrados de serviços”<sup>95</sup>.

Os procedimentos destes deveriam ser objeto de atenção tanto do Banco Mundial como para o Estado guineense. Isso, de fato, tem instigado a cooperação com o Banco Mundial. Portanto, pode-se afirmar que o fracasso do *projeto firkidja* se deu mais em

---

<sup>95</sup> Construções de escolas, reabilitação e manutenção, distribuição de materiais pedagógicos e apoio à formação em serviço de professores, iniciativa para o aumento de escolarização das meninas, com parceiros internacionais com bastante experiência na educação básica.

função da falta de vontade política voltada para o sistema educativo do que pela escassez de recursos destinados à educação. O que, por sua vez, explica as crises que afetam o sistema educativo guineense nos últimos 25 anos. Com isso, uma política consciente deveria orientar tanto a política educativa do Banco Mundial como a do Estado da Guiné-Bissau para a urgência das medidas necessárias para colocar as políticas educacionais de volta aos trilhos. Este fato explica até certo ponto porque o Banco Mundial, que tradicionalmente atua nos financiamentos de infra-estrutura e crescimento econômico, aparece cada vez mais como a agência propulsora de investimento em setores sociais e na reforma do conjunto das políticas sociais.

Segundo Zygmunt Bauman (1999, p.64) num mundo em que o capital não tem domicílio fixo e os fluxos financeiros estão bem além do controle dos Estados nacionais, muitos das alavancas da política econômica não mais funciona. Neste sentido, Alberto Melucci citado por Bauman (*idem*, p.64) alega que a influência crescente das organizações supranacionais “planetárias” “teve por efeito acelerar a exclusão das áreas fracas e criar novos canais para a alocação de recursos, retirados, pelo menos em parte, ao controle dos vários Estados nacionais”.

Como resultado, percebe-se que a relação entre Estados nacionais e as políticas dos organismos multilaterais precisa ser melhorada, ou, dito de outro modo, percebe-se como a política educativa acertada poderia salvar muitas crianças. Mas para que esta relação de Estados nacionais e políticas educativas dos organismos multilaterais prevaleçam e tenham efetividade, não se pode deixar de reiterar a educação como um direito humano universal. Foi em parte com essa discussão que o PAIGC formou as suas primeiras idéias durante a luta armada de libertação nacional nas zonas que controlava e ainda incipiente sobre a educação dos guineenses.

Como foi dito, a Guiné-Bissau, até a altura da sua independência nacional, conviveu com dois modelos de ensino diametralmente opostos. Um destinado à população revolucionária, controlado pelo PAIGC, que abrangia dois terços do território nacional; e

outro, da responsabilidade do Estado colonial português, reservado para a população branca e uma minoria da população negra elitista<sup>96</sup>.

A Guiné-Bissau vivenciou, nos últimos trinta anos, um sucessivo processo de rupturas político-sociais de desigual intensidade, fato que tenham acarretado em outros problemas emergidos após cada ruptura. A crise econômica que o país vem atravessando, resultado dos erros de concepção e direção de estratégias econômicas desfavoráveis, tem aprofundado a dependência do país aos ditos parceiros internacionais ou “doadores internacionais”. O país depende hoje de ajuda e empréstimos estrangeiros. Estes, de fato, abriram caminho para que organismos multilaterais como o Banco Mundial atuasse com peso numa economia vulnerável como a Guiné-Bissau.

Foi nisto que os anos 90 consistiram. Um período importante na reorientação do papel e das políticas tanto do Banco Mundial quanto dos organismos multilaterais de financiamento. A crise de endividamento dos países em desenvolvimento, principalmente com credores privados, na qual os países africanos estiveram no centro, propiciou o contexto político favorável para que o Banco Mundial assumisse um papel central na renegociação e garantia dos pagamentos das dívidas externas, na reestruturação e abertura das economias dos devedores, e na instituição de condicionalidades para obtenção de novos financiamentos.

Segundo Marcus Faro (2005) o impacto do Banco Mundial sobre políticas públicas, é imenso. É espantoso que a maior parte da opinião pública não tenha clareza a esse respeito. O Banco Mundial não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à Administração Pública. Trata-se da chamada “assistência técnica”.

---

<sup>96</sup> Amílcar Cabral chamaria pequena burguesia.

As autoras Dália A. Oliveira e Marília Fonseca (2001, p.43) perfilam-se à mesma maneira. Afirmam que o Banco Mundial incorpora em seu discurso social uma retórica humanística, respaldada por princípios de sustentabilidade, justiça e igualdade social, cuja finalidade primeira seria o combate à situação de pobreza mediante a garantia da equidade na distribuição na renda e nos benefícios sociais, destacados a saúde e a educação. No entanto, este é mais um forte motivo para que o Estado guineense avoque a responsabilidade e assuma como sua a árdua tarefa de fornecer educação universal para a sociedade guineense.

O regime pós 85 que eu chamaria aqui da 3ª fase do ensino introduziu uma dimensão mais tecnocrática e a exigência de uma eficácia mais radical no sistema educativo guineense, permitindo assim que se desse continuidade a uma tendência já anteriormente delineada: a inserção da Guiné-Bissau no sistema neoliberal, redefinindo em outro nível seus laços de dependência.

A desvalorização da educação pós-independência reflete pois, o fato de que o modo neoliberal se encontra imbuído dentro do modelo econômico guineense, frente a tantos problemas de pós-independência, a classe política sentia-se comprometida com toda a sociedade guineense. Tinha consciência que organizar a luta armada por libertação nacional significava criar ao povo, o mais rápido possível, condições para uma vida livre e de bem estar social. O que, já naquela época, parcelas da classe dirigente julgavam impossíveis de alcançar num sistema de caráter econômico liberal e de livre concorrência.

Fato esse, que havia dividido e provocado conflitos dentro do grupo revolucionário que lutou pela independência do país. Porém, esses, são as mudanças e estruturas que se tornaram necessárias, em decorrência deste fato, foram implementadas e consolidadas com o auxílio do BM para que o país aderisse o modelo econômico neoliberal, a fim de garantir a durabilidade do sistema. A importância atribuída à educação exigia que uma política educacional consciente facilitasse o seu funcionamento pleno em todas as instâncias da sociedade. Isso explica a concepção da educação como investimento na luta contra pobreza

proposta do BM, este fato traduzia uma nova forma de colonialidade e de especificidade do saber e do silêncio nos textos e discursos.

Segundo Orlandi (1999, p.17-94) na análise de discurso a questão que deve ser respondida não é “o quê”, mas o “como”. Ela não trabalha com os textos como apenas elementos ilustrativos ou documento de algo que já se sabe; pelo contrário, procura produzir um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma “materialidade simbólica significativa”.

Problematizando um pouco mais o significado do silêncio, verificamos que um dos sinônimos dados à indiferença é apatia, o que significa “ausência”. Dessa forma, no conceito de indiferença há uma estreita relação entre o discurso e a ação, resultando, como amálgama, a indiferença: aquela insensibilidade frente a algo que nos deixa parados, em estado de não-dor, de não-sentir. Somos, assim, remetidos a um apagamento de nossa sensibilidade, o que nos remete a um estado de silenciamento. Enquanto *estado* de silêncio, defrontamo-nos com um silenciamento que faz parte de relações sociais, ou seja, inscreve-se naquilo que Orlandi coloca como uma “política do silêncio”, com ou sem palavras, este “silêncio rege os processos de significação” (Orlandi 1995, p.75).

Para Orlandi uma política do silêncio onde as significações e os sentidos do discurso instalam-se a partir de deslocamentos de silêncio impostos ou não às formações discursivas constitutivas dos sujeitos e por eles mesmos constituídas. Dito de outra forma, as políticas do silêncio, são políticas de sentido dos sujeitos e de seus discursos, constituindo-se em formações discursivas onde o sujeito auto-significa, significado (*ibidem*, p.63).

Isso vale dizer que a indiferença é como uma forma de silêncio, que se apresenta pelo não-dito e pelo não-feito, ou seja, pelo expresso através do não-manifesto, a indiferença também se insere numa política do silêncio. Enquanto relações sociais presentes ao dito/não-dito, instala um “por-dizer”, entremeio que marca uma presença-ausente ou uma ausência-presença de discursividade, enquanto linguagem e relações sócio-políticas, que dá o tom e o sabor do que possa vir a ter significado, delineando uma “política do

silêncio”. Essa se define, como afirma Orlandi (*ibidem*, p.75) “pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”.

Nesse jogo, entre expressividade e relações sociais, manifestam-se formas recorrentes de ser e estar no mundo, num processo contínuo e muitas vezes conflitante de construção de linguagens, constituídas também pelo silêncio. Os silêncios contextualizados têm significados e na qualidade de pesquisador deve explicitar estes silêncios. De acordo com Orlandi (1995, p.72), “a linguagem é passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras”, gerando um movimento permanente de significações e pluralidade de sentidos, numa contínua busca de expressividade que se apresenta, muitas vezes, num claro-escuro, de maneira extremamente cambiante.” (ORLANDI, 1995, pp.63-75).

A feitura do ato colonial, sem dúvida deixa ainda marcas visíveis na sociedade contemporânea africana. Sua ideologia estava alicerçada no darwinismo social. Para a dominação ocidental, a humanidade era divisível em categorias hierárquicas, no topo das quais se encontrava o homem branco ocidental<sup>97</sup>. Subjugadas a este pensamento, grande parte das sociedades negras por toda África permaneciam imóveis, amoldadas à velha organização ocidental. Na ligeireza de sua auto-justificação, o homem ocidental, impondo seu modo de pensar e, amiúde, salvaguardando seus interesses, concebia a civilização (ARQUIVO PIDE-DGS, 1415, p.25). Este era como uma longa ladeira, ao topo da qual só as sociedades mais aptas poderiam chegar, acrescentando-se triunfantemente: hão de desaparecer da face da terra as “sociedades negras que não puderam escalar as ásperas sendas da civilização”. A salvação estava, pois, reservada àquelas que fossem capazes de “compreender a beleza e a disciplina e de a ela se sujeitarem”. Em séculos da espoliação do continente africano estas foram máximas que guiaram o colonialismo ali implantado.

A Europa é - ou sempre foi, conforme Lander (*idem*, pp.21-53) simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Nesse período moderno

---

<sup>97</sup> ANT, Arquivo PIDE-DGS, 1415, p.34.

primevo/colonial dão-se os primeiros passos na “articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas” e do que Johannes Fabian chama de “a negação da simultaneidade”. A idéia de uma história da civilização ocidental equivoca a forma de tratamento relacionada ao continente africano e às suas culturas. Esses se apresentam ligadas à construção de um conhecimento, cuja gênese remonta ao século XVI quando surge o racionalismo como método que se consolida mais tarde, entre a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX, passando a exportar o pensamento ocidental ao resto do mundo. Integra a constituição de um “saber moderno”, que permeia a formulação de princípios políticos, éticos e morais, fundamentando os colonialismos ocorridos nos séculos passados. Suas tragédias prolongam-se até hoje, deixando marcas nas Ciências Humanas e, em particular, nas Ciências Sociais.

A superioridade ocidental, que desemboca na pretensão de civilizar aos não-europeus, o que chamavam a raças inferiores ou impuras. Pressupunha-se a necessidade de que precisavam ser melhoradas; selvagens, ignorantes, primitivos tinham que ser civilizados através do pensamento ocidental; estes princípios sempre orientaram a dominação ocidental ao resto do mundo. Walter Mignolo (2003) denominou estas formas de dominação “subalternização de saberes e conhecimentos” que a modernidade ocidental continua a reproduzir. Desse modo, é explicitada a “colonialidade do saber” como um dos lados não expressos da modernidade ocidental, ou como sua outra face, o que Boaventura de Souza Santos (2004, pp.16-18) a denomina “epistemicídio”, o que culmina com a inabilitação de todos os outros não-europeu-ocidentais da capacidade de pensar e, não poucas vezes, até do direito de ser. O silenciamento da “colonialidade do saber” acabou por produzir uma tradição seletiva que possibilitou, ao longo do tempo, sua cristalização como alternativa única àquilo que não passava, inicialmente, de uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades. Essa visão, ocidental, que se impõe como verdade única e inquestionável, termina por excluir outros saberes inscritos tradicionalmente no tecido social, caso particularmente marcante das Ciências Sociais.

Para finalizar, conforme já apontado antes neste trabalho, a pesquisa relaciona-se ao fato de eu mesmo ser guineense e entender que uma pesquisa sobre o meu país poderá



contribuir para a compreensão de uma possível relação entre os sistemas educacionais aplicados e os acordos internacionais, nomeadamente o “*Projeto Firkidja*”. Documentar aspectos do sistema das políticas educacionais na Guiné-Bissau, pós-independência, transcende os estreitos limites deste trabalho, forma acervo para futuras pesquisas e orientações para as políticas públicas. A sociedade está sempre a querer que a educação mude. Raramente isso foi tão verdadeiro tanto pela parte dos Estados locais, como dos organismos multilaterais, posição fomentada pelo momento de crise econômica. Os atuais tempos de competitividade global originam um imenso pânico sobre a maneira como estão a preparar-se as futuras gerações dos países em desenvolvimento, tendência da qual a Guiné-Bissau não escapa.

Entretanto, em momentos como esse, julga-se que a educação em geral e particularmente a educação básica, torna-se aquilo a que Halsey, Heath e Ridge (1980) chamaram “o cesto de papéis da sociedade”; receptáculo de políticas no qual são depositados, sem cerimônia, os problemas não resolvidos e insolúveis da sociedade.

No início deste estudo despertou-me a curiosidade o fato de que a educação vinha passando por um processo de valorização constante, desde a luta armada de PAIGC pela independência do país, sendo considerado fundamento preponderante para a emancipação política e também fator estratégico para o desenvolvimento e o fortalecimento da estrutura econômica e política existente no país.

Já na revisão teórica feita para obter o quadro de referência adequado para análise histórica da educação contemporânea guineense, os textos demonstraram que, também no campo conceitual, a educação gradualmente adquire *status* destacado de importância para a explicação da dinâmica da produção e reprodução das relações sociais.

A retrospectiva histórica apresentando os três modelos de educação, a que o trabalho recorreu para indicar os diferentes enfoques dos sistemas educacionais já implementados, serviu para destacar a evolução do sistema educativo guineense em seus trinta e cinco anos de história independente. Aponta ainda às mudanças no âmbito da

educação, que, ainda que não tenham solucionado o problema no país, foram marcadas por uma atitude politicamente responsável pelo PAIGC, que se engajou com otimismo ao enfrentamento do problema.

Após a entrada do BM em cena, essa ideologia trazida do PAIGC, reivindicando papel primário à educação como suporte para o desenvolvimento do país, fracassou. Agora, novamente, recorre-se à educação como investimento na luta contra pobreza. Como era apontado na problemática, não cabia a este trabalho oferecer respostas definitivas às suas perguntas-guia. Tratava-se, mais, de levantar os problemas, indicando a futuros pesquisadores ou administradores, que se debruce sobre o tema, como sendas pelas quais possam trilhar.

Algumas medidas, entretanto, podem ser apontadas com relação ao tema e cabe aqui salientá-las: é latente a falta de um trabalho aprofundado sobre o Estado guineense, e sobre a atuação dos organismos multilaterais, nomeadamente o BM, no país; vontade política e maior responsabilidade dos governantes no que tange à educação em geral e particularmente educação básica; moderação das condicionalidades imposta pelos organismos multilaterais aos países de economias mais vulneráveis, o que implica respeito à sua soberania, permitindo que aprendam a pescar ao invés de vender-lhes o peixe.

Mais uma vez, realço a grande importância que percebi na realização deste trabalho. Instigou-me a compreender como realmente atuam os organismos multilaterais, especificamente o Banco Mundial em suas condicionalidades aplicadas às políticas educacionais para obtenção dos indispensáveis empréstimos aos países de orçamento em desequilíbrio. Por corolário, pode-se perceber como as políticas não acertadas dos organismos multilaterais combinadas com fragilizados Estados nacionais, em especial dos "países em desenvolvimento", afetam as economias desses, vista curta esta, causa de muitos dos problemas sensíveis na educação escolar destes países.

## 7. REFERÊNCIAS

ABRAHAMSON, Hans, Nilsson, Anders. **Moçambique em Transição**: um estudo de história de desenvolvimento durante o período 1974 - 1992. Maputo, Moçambique: CEGRAF, 1994.

ANT, Arquivo **PIDE-DGS**, 4415, pp.34.

ARENDT, Hannah « Imperialismo ». *In* : **Origens do totalitarismo**: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das letras, 1989, pp.146-338.

AUTONOMIA. **Burocrática, política econômica e política num Estado “suave”: O caso da Guiné-Bissau pós-colonial**. *In*: Soronda, revista semestral do INEP. 1993, p.81.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERT, Van Maanem. **Economia, o programa de ajustamento estrutural na Guiné-Bissau**: análise dos efeitos sócio-econômico. *In*: Inep, Bissau :1996.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3º ed. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BUCHMANN, Elane Tomich. **A trajetória do sol**: identidade e relação dominador dominado. Curitiba: fundação cultural, 1995.

CÁ, Ocuni Lourenço. **A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau 1471-1973**. Ver. *On-line* bibl. Professor Joel Martins: Campinas, SP. V.2, nº1 outubro 2000.

CARDOSO, Carlos. **Formação e recomposição da elite política na Guiné-Bissau**: continuidades e rupturas (1919-1999). VIII congresso luso brasileiro de Ciências Sociais: Coimbra 16, 17, 18 de setembro de 2004.

CARLOS, Walter P. Gonçalves: Apresentação da edição em português. *In*: LANDER. E. (org) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2205, pp. 9-15.

CHABAL, P. *Apocalypse now? A post- colonial journey into África. Inaugural lecture, delivered on 12 march 1997 in: kingis college London.*

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores**: São Paulo, ed. Ática, 1995.

DALE, Roger. Demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizado uma “agenda globalmente estruturada para educação”. In: **educação e sociedade**, V. 25, nº87, Campinas/SP, maio/ agosto., 2004.

DAVIDSON, Basil. **A libertação da Guiné, aspecto de uma revolução africana**. Lisboa, ed. Sá da costa, 1975.

DJALÓ, Mamadú. **Educação e domínio colonial no século XX: uma pesquisa documental sobre a Guiné-Bissau no período de 1960 a 1974**. (Monografia UFSC 2006).

DOWBOR, Ladislau. **Introdução à geografia econômica da Guiné-Bissau**. Bissau: comissão de Estado da coordenação econômica e plano, 1980.

DUARTE, A. Aquino. Guiné-Bissau: vinte anos de contradição entre o pensamento e a acção. In: CARDOSO C., e AUGEL J. (org.) **Guiné-Bissau vinte anos de independência**. p.263, nov. 1993.

DURKHEIM, Émile: **Educação e Sociologia**, Melhoramentos, 8ª ed.; São Paulo, 1972.

DSRH/PAEB - *Firkidja*, relatório de atividades de assistência técnica em recursos humanos (2003, p.16).

ENEIDA, Oto Shiroma, Maria Célia M. de Moraes e Olinda Evangelista. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: ed. 2 DP&A, 2002, pp.72-73.

EXPERIÊNCIAS, **alternativas no ensino básico**, UNICEF/MEN, Bissau, 1993.

FERNANDES, Gabriel. **Em busca da nação: notas para uma reinterpretação do Cabo Verde Crioulo**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2006.

FERRO, Marc. *Le livre noir du colonialisme*. Paris: Editions Robert Laffont, 2003.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FOUCAULT. Michel. Soberania e Disciplina. (1976) In: **Microfísica do poder**. Roberto Machado (Org. e trad.) 9ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990. pp. 179-191.

GABINETE de Coordenação dos projetos da Educação, **Plano-Quadro da Educação** (Ministério da educação da Guiné-Bissau 1996).

GUINÉ-BISSAU, **vinte anos de independência**. Desenvolvimento e democracia e perspectivas, actas do colóquio internacional realizado em Bissau (orgs.) Carlos Cardoso e Johannes Augel: 23 a 26 de novembro de 1993. pp. 105-265.

GUINÉ-BISSAU, **Plano nacional de ação educação para todos**. 2002, p.20. Bissau

IV centenário da fundação da cidade de Cacheu 1588-1988, Cacheu cidade antiga: **A questão do Casamansa e a delimitação das fronteiras da Guiné**. In: Maria Luisa Esteves. Lisboa, 1988, pp. 25-26.

INFORZATO, Hélio. **Fundamentos sociais da educação**. São Paulo: Livraria Nobel Editora, 1971.

INJAI, Alberto e Lopes Maria G. **Formação sindical sobre o reforço das capacidades em matéria de organização**. Turin, 13/09/2004 (relatório nacional).

JOÃO, José Huco Monteiro e Fernando Delfim da Silva, Exame longitudinal do comportamento dos indicadores do sistema educativo durante o Programa de Ajustamento Estrutural. In : Faustino Imbali (coord.), **Os efeitos socioeconômicos do Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau**. Bissau: INEP, 1993, p.209.

JEAN-CLAUDE, Andréini et Marie-Claude Lambert. **La Guinée-Bissau. D'Amilcar Cabral à la reconstruction nationale**, Paris: L'Hamattan, 1978, p.137.

KI-ZERBO, Joseph. Cap. II: "A invasão do continente: a África arrancada aos africanos. In: **Historia da África negra** 1982.

KOUDAWO, Fafali. A independência começa pela escola: educação do PAIGC *versus* educação colonial. In: CARDOSO C., e AUGEL J. (org.) **Guiné-Bissau vinte anos de independência**. pp.67-75, nov. 1993.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER. E. (org) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-amérino de Ciências Sociais - CLACSO, 2205, pp. 21-53.

**L'ÉDUCATION, em Afrique sub-saharienne, étude de politique geral de La Banque Mondiale**, Washington, D.C. 1988.

LAMPERT, E. **A problematização da pesquisa na universidade**. *Perspectiva*, Erechim, v. 19, n. 68, pp. 57-69, dez. 1995.

LEHER, Roberto. **Da Idelogia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: A educação como estratégia do Banco Mundial para "alivio" da pobreza, 1988**. tese (doutorado em Educação) USP.

LEPINE, Cláudio. Nossos antepassados eram deuses. In: Lília Passo. (org.). **Os 500 anos do Brasil** (no prelo). 1 ed. Marília, 1999, V. 1, pp.8-11.

LIVIA, de Tommasi, Miriam J, Warde, Sergio Haddad. **Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUIS, Jone Augusto. Políticas **do Banco Mundial para a educação básica moçambicana - 1985-2002**. Florianópolis - SC 2005. (dissertação).

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MUDIMBE, V. Y. *The idea of África*. London: James Currey publishers, 1994, p.54.

OLIVEIRA, Henrique Altermani de. **Os Organismos de Integração econômica Regional na África**, África: Revista do Centro de Estudos Africanos, n. 9, São Paulo, FFCH/USP, 1986, p. 97.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

PELISSIER, René. **História da Guiné: portuguesa e africanos na Senegambia** (1841-1936). Lisboa: Estampa, 1989, 2 v., p.33.

PETRAS, James. **Imperialismo e luta de classe no mundo contemporâneo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007, P.81.

POUTIGNAT, Philippe, Streiff- F.Jocelyne. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Fundação editora da Unesp, 1998.- (biblioteca básica).

REPÚDIO, da rede Brasil sobre **Instituições Financeiras multilaterais**. A indicação de Wolfowitz para presidir o BM Brasília 17 de março de 2005. Disponível – [www.rbrasil.org.br](http://www.rbrasil.org.br).

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, Assembléia Nacional Popular: **Constituição da República da Guiné-Bissau**, 1996, p.22.

SANTOS, Boaventura de Souza. (2004a), “**Do pós-moderno ao pós-colonial**” “E para além de um e outro”. Conferência de abertura do VIII congresso luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais (Coimbra, 16-18 de setembro).

SANTOS, Hélia. **A colonialidade do saber no ensino da história: uma perspectiva pós-colonial e intercultural**. Revista eletrônica dos programas de mestrado e doutorado de CES/FEUC/FLUC, N.1 2006, p.3.

HALSEY, A. H.; Heath, A. e Ridge, J. *Oigins and destinations*. Oxford, Oxford University Press, 1980.

HASTINGS, Adrian. *The construction of nationhood: ethnicity, religion and nationalism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

HERNANDEZ, Leila M. Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HOBSBAWM, E. *Nations et nationalismes depuis 1780*. Paris: Gallimard, 1992a.

SANTOS, Meneses e Nunes **A morte de um conhecimento local perpetrada por uma ciência alienígena** (2004: 20 nota 3).

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/ projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

WEBER, Max. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo. Editora: Martin Claret. 2002.

RELATÓRIO, **de atividades do projeto de apoio á educação básica firkidja** junho 2002 a março 2003, p.3.

SHIROMA, Eneida Oto. **Dossiê: uma metodologia para conceptual de documento sobre política educacional**. Florianópolis, 2004 (Mimeo).

STITM, Anthony. *National identity*. New York: Penguin Books, 1991.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In: O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003, PP.18.

TOMAS, Antonio. **O fazedor de utopias: uma bibliografia de Amílcar Cabral**. Ed. Tinta-da-China, Lda. Lisboa: 2007, p.22.

[WWW.worldbank.org](http://WWW.worldbank.org). Acesso em 8 de julho de 2008.

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS> - acesso em 9 de junho 2008.

[http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1192468471Declaracao\\_de\\_Jomtien.doc](http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1192468471Declaracao_de_Jomtien.doc) - acesso em 24 de novembro de 2008.

UNESCO. **Educação para todos: o mundo está no caminho certo?** Relatório de Monitoramento Global de EPT 2002. São Paulo, Moderna, 2003.

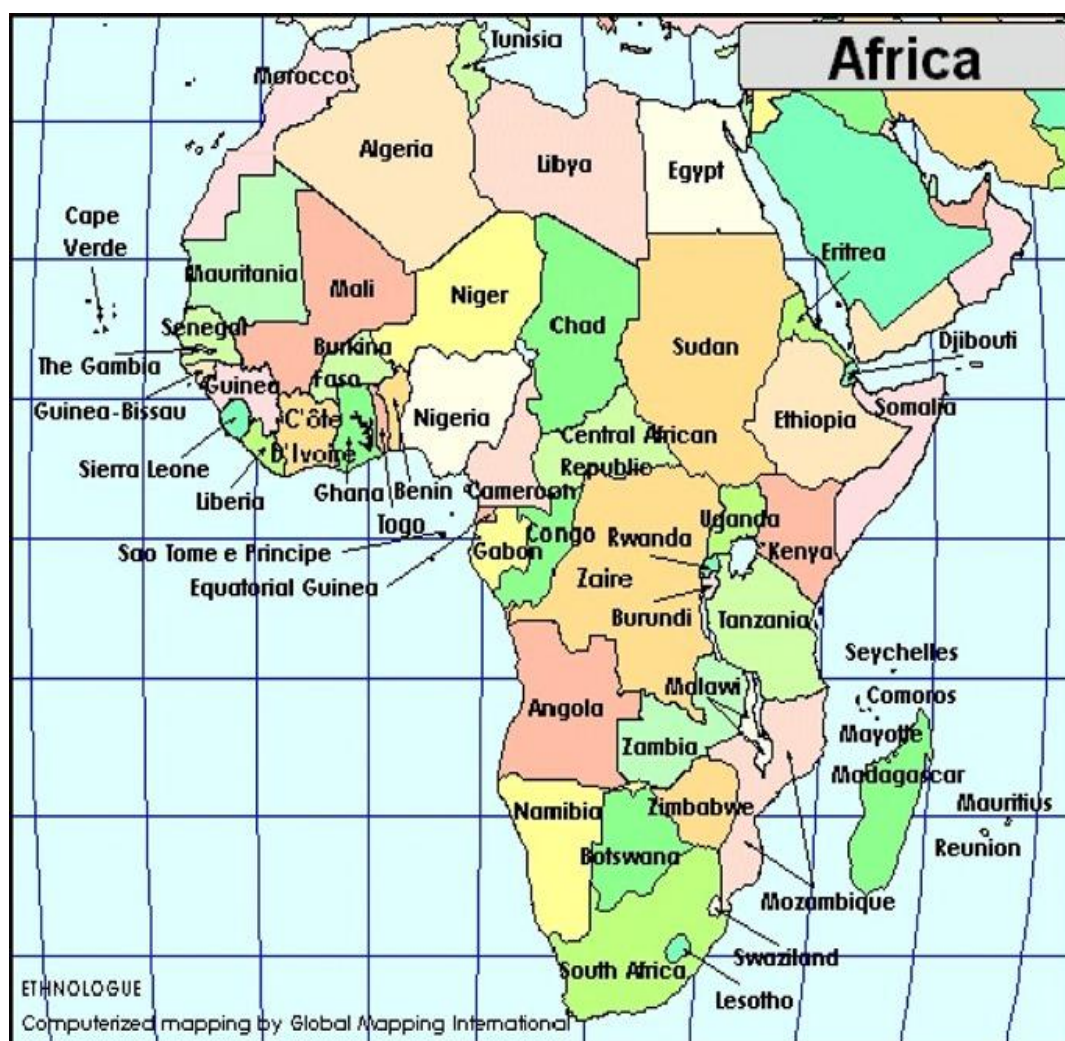
[www.worldbank.org.guineabissau](http://www.worldbank.org.guineabissau) – acesso em 8 junho de 2008.

<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscrição/pdfs/painel10/marilenedalva.pdf> – acesso em 7 de junho de 20.

## **8. ANEXOS**



## Anexo - II mapa da África



Anexo - III mapa da Guiné-Bissau

